

**DIRCE CHARARA MONTEIRO
FÁBIO TADEU REINA
MARIA BETANEA PLATZER
MARIA LÚCIA SUZIGAN DRAGONE**

ORGANIZADORES

**PROCESSOS
DE ENSINO:
PERSPECTIVAS
PLURAIS**



JUNQUEIRA&MARIN EDITORES



**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO**



PROCESSOS DE ENSINO: PERSPECTIVAS PLURAIS

**Dirce Charara Monteiro
Fábio Tadeu Reina
Maria Betanea Platzer
Maria Lúcia Suzigan Dragone**
(Organizadores)



JUNQUEIRA&MARIN EDITORES

UNIARA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO - PPPEGI

.....
Produção: JUNQUEIRA&MARIN EDITORES 

www.junqueiraemarin.com.br

Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin

Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA

Revisão Ortográfica: Letícia Maria de Barros Lima Viviani

Revisão Final: Organizadores
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)

Profa. Dra. Adriane Knoblauch

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Prof. Dr. Odair Sass

Profa. Dra. Paula Perin Vicentini

Profa. Dra. Suely Amaral Mello
.....

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

P956

2. ed.

Processos de ensino [recurso eletrônico] : perspectivas plurais / organização Dirce Charara Monteiro ... [et al]. - 2. ed. - Araraquara : Junqueira & Marin, 2018.
recurso digital : il.

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8203-106-3 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Livros eletrônicos.
I. Monteiro, Dirce Charara.

18-51103

CDD: 370.71

CDU: 37.02
.....

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária CRB-7/6644

12/07/2018 19/07/2018
.....

Esta edição recebeu apoio da Universidade de Araraquara - UNIARA e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - PPPEGI.
.....

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos Organizadores e dos Autores.
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.
.....

7 APRESENTAÇÃO

**17 EIXO TEMÁTICO 1:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**O BRINCAR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM
SERVIÇO OFERECIDAS AOS PROFESSORES DA PRÉ-
ESCOLA**

19

*Fernando Diana e
Fábio Tadeu Reina*

**49 MÉTODO DE PROJETO:
EXPLORANDO CONCEITOS EM BUSCA DE UMA
EDUCAÇÃO DE MELHOR QUALIDADE**

*Rita Valéria Rodrigues Meneguello e
Maria Regina Guarnieri*

**77 EIXO TEMÁTICO 2:
ELABORANDO PRÁTICAS DE ENSINO**

79 A ARTE EM JOGO: A INOVAÇÃO EM PROCESSO
*Carla Maria Nicola Coletti e
Maria Regina Guarnieri*

**109 TODA MAFALDA E A FILOSOFIA:
OS MICROPODERES EM SUAS TIRAS CÔMICAS**
*César William Furqui Massoco e
Luciana Maria Giovanni*

**127 JOGOS EMPRESARIAIS VIVENCIAIS E DIGITAIS:
UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE ENSINO PARA DINAMIZAR A
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA DE JOVENS**
Roberto Augusto dos Santos e Fábio Tadeu Reina

153 EIXO TEMÁTICO 3:
**OLHARES DOS PROFESSORES
SOBRE SUAS PRÁTICAS**

155 O QUE PLANOS DE AULA TÊM A DIZER SOBRE A
PRÁTICA DE PROFESSORES COM ATLAS ESCOLAR
MUNICIPAL?

*Ana Paula Sene Milanezi e
Mária Lúcia Suzigan Dragone*

181 A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

*Erica Viana e
Dirce Charara Monteiro*

203 O OLHAR DAS PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL
SOBRE COMO INTERAGEM COM SEUS ALUNOS

*Helenice Magalhães de Sousa Guedes e
Mária Lúcia Suzigan Dragone*

225 A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

*Letícia Maria de Barros Lima Viviani e
Dirce Charara Monteiro*

261 EIXO TEMÁTICO 4:
VOZES DOS ALUNOS

263 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA
FORMAÇÃO, IDENTIDADE E INSERÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE DO EGRESSO DE
PEDAGOGIA

*Celene de Fátima Oliveira e
Luciana Maria Giovanni*

285

**E AGORA, COMO SERÁ? VOZES DE CRIANÇAS
SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Fabiana Fiorim Checconi e

Maria Betanea Platzer

307

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E
EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO 2º SEGMENTO
DA EJA**

Maria Daise da Cunha Matos e

Maria Betanea Platzer

329

ORGANIZADORES E AUTORES

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea foi organizada com o objetivo de divulgar pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, UNIARA. Por tratar-se de um Programa de Mestrado, *stricto sensu*, de nível profissional, as questões de pesquisa são resultantes de inquietações dos pesquisadores na sua atuação profissional e visam contribuir com reflexões e sugestões para a melhoria de vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, todos os doze capítulos foram elaborados por egressos e professores do Programa e trazem recortes de dissertações de Mestrado defendidas no período 2015-2016, vinculadas à linha de pesquisa Processos de Ensino.

Os capítulos da coletânea apresentam-se agrupados em quatro eixos temáticos, a saber: I - Formação de professores; II - Elaborando práticas; III - Olhares dos professores sobre suas práticas e IV - Vozes dos alunos.

Fazem parte do Eixo temático I - Formação de professores - os seguintes capítulos:

- *O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola*
- *Método de projeto: explorando conceitos em busca de uma educação de melhor qualidade*

O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola, de autoria de Fernando Diana e Fábio Tadeu Reina, tem por objetivo verificar a presença do brincar como tema nas Formações Continuadas em Serviço oferecidas aos professores da Rede Municipal de Educação



Infantil de Araraquara, analisando-as das perspectivas sob as quais o tema foi abordado. Para tal foi realizada uma análise documental, colhida junto à Secretaria Municipal de Educação, das Formações Continuidas em Serviço oferecidas aos professores da Pré-escola da Rede na última década (2005-2013). A análise possibilitou perceber avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades em relação ao brincar e à própria formação continuada do município. Os autores defendem que a Formação Continuada em Serviço não seja concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, e sim como um trabalho de reflexão e construção de uma identidade profissional, que considere a dimensão teórica bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que se atua e da apreensão crítica da realidade social, pois só assim poderemos pensar em fundamentação e construção coletiva de referenciais comuns para essa Rede.

O segundo capítulo, intitulado *Método de projeto: explorando conceitos em busca de uma educação de melhor qualidade*, de autoria de Rita Valéria Rodrigues Meneguello e de Maria Regina Guarnieri, objetiva aprofundar a pesquisa bibliográfica sobre o tema Método de projeto, considerando a produção de estudos realizados a partir de 1980 até os anos mais recentes para identificar e analisar nas pesquisas, os elementos dificultadores e facilitadores para viabilização do referido método. A busca teórica perpassa por pesquisadores estrangeiros, entre eles, Boutinet, Hernández e Ventura, bem como, pesquisadores nacionais como Araújo, Carneiro, Machado, Leite, entre outros. Acreditando na importância da incorporação do trabalho com projetos no currículo escolar, busca-se analisar as pesquisas já disponíveis sobre tal tema para que, a partir das mesmas, seja possível apontar caminhos mais viáveis para ampliar os benefícios desse método de ensino no contexto escolar. Os resultados indicaram que os projetos constituem uma forma de organizar o trabalho nas escolas, que favorece a aproximação de professores e alunos na perspectiva de uma aprendizagem de melhor qualidade, o que é primordial

para uma escola que pretende formar cidadãos participativos e que estejam dispostos e abertos ao aprender sempre.

O Eixo temático II - Elaborando práticas de ensino - contempla os seguintes capítulos:

- *A arte em jogo: a inovação em processo*
- *Toda Mafalda e a filosofia: os micropoderes em suas tiras cômicas*
- *Jogos empresariais vivenciais e digitais; uma proposta híbrida de ensino para dinamizar a educação empreendedora de jovens*

O capítulo *A arte em jogo: a inovação em processo*, elaborado por Carla Maria Nicola Coletti e Maria Regina Guarnieri, aborda tema relevante para o Ensino de Arte, especificamente, na linguagem das Artes Visuais ao trazer uma proposta lúdica direcionada ao 9º ano do Ensino fundamental respeitando os balizamentos da base curricular oficializada pelo Governo do Estado de São Paulo. A proposição justifica-se diante da amplitude de atribuições ao docente de Arte, considerando que é responsável por abarcar quatro linguagens artísticas em sala de aula, Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, e esta última abrange muitas expressões. O objetivo desse estudo é propor uma atividade em jogo, intencionando a ludicidade em sala de aula com abrangência dos principais conteúdos de Arte do Ensino Fundamental. Os aportes teórico-pedagógicos primordiais para a referida proposta estão em Barbosa, visando entender os eixos norteadores dos processos de aprendizagem em arte, em Zabala por tratar das práticas pedagógicas e das várias dimensões do ensino, e ainda, Ferraz e Fusari, que apresentam a importância da ludicidade nos processos de aprendizagem. Os resultados sugerem que a proposta lúdico-pedagógica traz contribuições inovadoras ao possibilitar que o docente trabalhe de modo mais articulado com as diferentes modalidades das artes visuais, bem como, o envolvimento dos alunos nas aulas.



César Wiliam Furqui Massoco e Luciana Maria Giovanni, na pesquisa intitulada *Toda Mafalda e a filosofia: os micropoderes em suas tiras cômicas*, objetivam realizar análises textuais de algumas tiras cômicas da Mafalda como propostas pedagógicas para aulas de Filosofia, abordando e trabalhando alguns conceitos filosóficos a serem trabalhados no ensino médio. Neste trabalho foi utilizada para análise a obra *Toda Mafalda* que faz parte da literatura argentina, escrita por Joaquín Salvador Lavado. A pesquisa visa fazer uma análise documental descritiva de alguns conceitos filosóficos, a saber: o poder e o micropoder em Michel Foucault e a autenticidade e inautenticidade em Martin Heidegger. Busca também, já que se trata de um mestrado profissional em educação e, sendo um dos eixos temáticos a inovação, pensar em um novo formato para se trabalhar com a Filosofia no Ensino Médio, sem perder a qualidade do ensino. A pesquisa adota como referencial teórico os estudos de Charlot, Dussel, Tardif e Marcelo para conceituar e contextualizar a formação do professor, seu trabalho e sua identidade; e os estudos de Aspis, Gallo, Lopes e Oliveira, no que diz respeito à inovação e à ação do professor de Filosofia. As propostas de atividades são consideradas exemplos de como o docente de Filosofia pode trabalhar, de maneira distinta e prazerosa, alguns conceitos considerados difíceis e muitas vezes cansativos na visão dos jovens aluno. Os autores esperam que esta pesquisa venha a sugerir novas ideias para o trabalho dos professores nessa área e nível de atuação e que possam aprimorar ainda mais esta proposta.

No capítulo *Jogos empresariais vivenciais e digitais: uma proposta híbrida de ensino para dinamizar a educação empreendedora de jovens*, os pesquisadores Roberto Augusto dos Santos e Fábio Tadeu Reina trazem uma proposta inovadora para ser aplicada na formação de jovens empreendedores. Considerando que, na atualidade, os jovens se interessam mais por jornadas empreendedoras, pois muitos querem o negócio próprio como opção de carreira profissional, torna-se fundamental envolvê-los no contexto da educação empreendedora, com abordagens de ensino

centradas no aluno e que utilizam novas tecnologias em sala de aula. Diante disso, esse capítulo apresenta um modelo híbrido de ensino no qual une os modos presencial e virtual no ambiente de jogos educativos para dinamizar o potencial empreendedor dos jovens. Nessa proposta, os conteúdos de aprendizagem são organizados por “tipologias de conteúdos”, pois, espera-se, com isso, que os conteúdos conceituais sejam dinamizados por meio de jogos digitais e os procedimentais e atitudinais mediante jogos vivenciais. Enfim, os jovens de hoje não dispensam mais o uso de computadores e *internet*, por isso o professor precisa desses recursos didático-pedagógicos para suas aulas serem atrativas, assegurando, assim, uma melhor aprendizagem dos seus alunos.

No Eixo temático III - Olhares dos professores sobre suas práticas - estão incluídos os seguintes capítulos:

- *O que planos de aula têm a dizer sobre a prática de professores com atlas escolar municipal?*
- *A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades*
- *O olhar das professoras do ensino infantil sobre como interagem com seus alunos*
- *A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa: um estudo de caso*

Ana Paula Sene Milanezi e Maria Lúcia Suzigan Dragone, no capítulo *O que planos de aula têm a dizer sobre a prática de professores com atlas escolar municipal?* tem como principal objetivo saber se professores do Ensino Fundamental Ciclo I têm formação geográfica suficiente para compreender e dar embasamento de conceitos necessários à alfabetização cartográfica dos alunos, segundo material didático específico e de propostas sugeridas por eles como atividades para sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa com características de pesquisa-ação, aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa,



envolveu a participação de 16 professores de 4^a e 5^a série/ano. Os resultados apontam para a necessidade de aprofundamento em alfabetização cartográfica e ensino de Geografia na formação do professor do Ensino Fundamental ciclo I.

O capítulo sobre *A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades*, de Erica Viana e Dirce Charara Monteiro, traz resultados de pesquisa que teve por objetivo investigar a função da música na educação infantil da perspectiva de representantes dos três níveis interferentes na ação pedagógica: a autora do Referencial Curricular Nacional para educação infantil (música), Teca Brito; a coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação do interior paulista; professores atuantes na educação infantil, analisando a relação existente entre o que é proposto e como as professoras relatam a prática. As autoras optaram por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. A análise dos dados obtidos nas entrevistas, nos documentos orientadores do trabalho com música na educação infantil, fundamentada teoricamente nos autores que nortearam a pesquisa, forneceu respostas importantes às indagações das autoras, permitindo refletir sobre estratégias e apresentar sugestões que possam, se não solucionar, ao menos amenizar a distância existente entre o currículo prescrito e o realizado na ação, isto é, a prática relatada pelas professoras.

O olhar das professoras do ensino infantil sobre como interagem com seus alunos, de Helenice Magalhães de Sousa Guedes e Maria Lúcia Suzigan Dragone, apresenta resultados importantes sobre a interação professor-alunos em sala de aula, do ponto de vista das docentes do ensino infantil. O objetivo deste capítulo foi descrever e analisar interações com os alunos em sala de aula na perspectiva de professores da Educação Infantil, tendo como apoio teórico os preceitos de Vigotski, Wallon, Tardif e Lessard no que diz respeito à importância das interações humanas para promoção do desenvolvimento das crianças. O posicionamento das professoras expôs lacunas de formação com relação à interação na prática em sala de aula na promoção do aprendizado propriamente dito. Trata-se, pois, de um desafio

a ser enfrentado para que se inclua esse saber dentre tantos outros a serem trabalhados na formação inicial, na contínua ou em outros horários de formação na escola.

A pesquisa intitulada *A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa: um estudo de caso*, de Leticia Maria de Barros Lima Viviani e Dirce Charara Monteiro, objetivou investigar os saberes e a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública estadual paulista, observando como se articulam e analisando se convergem para as bases teóricas do currículo vigente. Fundamentaram teoricamente o estudo Bakhtin, Bronckart, Schneuwly & Dolz, entre outros, que norteiam o atual currículo; Gimeno Sacristán sobre as práticas pedagógicas do professor e Tardif sobre as fontes, natureza e temporalidade dos saberes dos professores. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com os seguintes procedimentos: a observação de aulas, a entrevista com a professora e a análise do material didático utilizado. A análise e discussão dos dados levantados sugerem que a professora adere às diretrizes curriculares interpretando-as por meio de seus muitos saberes que emergem de sua prática pedagógica que não é direcionada por diretrizes ou propostas curriculares. Conclui-se que as características dos saberes e da prática pedagógica precisam tornar-se conscientes, formalizados para a professora para que sua prática de ensino se torne intencional e convirja para a aprendizagem.

Fazem parte do Eixo temático IV - Vozes dos alunos - as seguintes pesquisas:

- *Elementos para a compreensão da formação, identidade e inserção profissional docente do egresso de Pedagogia*
- *E agora, como será? Vozes de crianças sobre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*
- *Educação e trabalho: concepções e expectativas de estudantes do 2º segmento da EJA*



Celene de Fátima Oliveira e Luciana Maria Giovanni em *Elementos para a compreensão da formação, identidade e inserção profissional docente do egresso de Pedagogia*, trazem o olhar e voz de alunos egressos do Curso de Pedagogia sobre a formação que receberam e sobre sua inserção no mercado de trabalho trazendo elementos importantes para a compreensão dessa formação, ingresso na docência e identidade profissional em construção. Dentre 40 alunos contatados nessa pesquisa, egressos do Curso de Pedagogia – formandos do período de 2010 a 2014 – de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo, foram analisadas as percepções de 20 egressos que concordaram em participar da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados sobre sua formação, identidade e inserção no mercado de trabalho, colhidos por meio de questionários eletrônicos que permitiram traçar o perfil e identidade profissional dos alunos egressos, o porquê da escolha profissional, as condições encontradas no início do exercício da profissão docente, identificando elementos sobre a influência do curso na aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício docente

O capítulo intitulado *E agora, como será? Vozes de crianças sobre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, de autoria de Fabiana Cecchoni e Maria Betanea Platzer, apresenta reflexões sobre as expectativas de crianças que frequentam a Educação Infantil, especificamente a pré-escola, em relação à transição que viverão para o ano escolar seguinte, o primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi realizada em uma instituição de Educação Infantil situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Por meio de diversas atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, foi verificada a visão que as crianças têm em relação ao que encontrarão no próximo segmento, ressaltando o que possivelmente vivenciarão no seu ingresso no Ensino Fundamental, manifestando suas ideias, anseios, desejos e sentimentos como sujeitos que constroem a sua história no cotidiano. As atividades lúdicas apresentadas poderão ser utilizadas no contexto diário da Educação Infantil integradas às diversas aprendizagens que possibilitam o

desenvolvimento global da criança, uma vez que constituem formas de o professor ouvi-la em relação a vários assuntos que fazem parte do universo infantil.

Em *Educação e trabalho: concepções e expectativas de estudantes do 2º segmento da EJA*, as pesquisadoras Maria Daise da Cunha Matos e Maria Betanea Platzer apresentam os resultados de uma pesquisa que envolveu estudantes e docentes do 2º Segmento (6º ao 9º ano) da EJA, da rede de ensino público no município de Manaus/AM. A finalidade desta investigação foi promover debates envolvendo educação e trabalho por meio dos relatos dos estudantes do 2º segmento da EJA, conhecendo, assim, suas concepções sobre a modalidade de ensino da qual são participantes, seus desafios e expectativas de futuro profissional. Para o desenvolvimento desta pesquisa, as autoras optaram por uma abordagem metodológica qualitativa. Os resultados obtidos apontam para a centralidade que o trabalho ocupa na vida dos estudantes e a estreita relação com a motivação de retorno aos estudos, assim como o contrário, visto que o trabalho tem contribuído para infrequência e abandono escolar. Essas reflexões ressaltam a importância das políticas públicas direcionadas a esse grupo etário, que possam contribuir efetivamente para a superação da desigualdade, possibilitando a permanência dos jovens e adultos na escola, com proposta curricular articulada à formação geral, política e profissional, pautada sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, objetivando uma formação integral dos sujeitos jovens e trabalhadores.

Esta coletânea traz textos relevantes para formadores de professores e gestores bem como para profissionais que estejam atuando na rede de ensino, estimulando a reflexão sobre temas importantes do ensino básico e superior e apresentando sugestões de melhoria para alguns problemas identificados. ▼

ARARAQUARA, NOVEMBRO DE 2017.

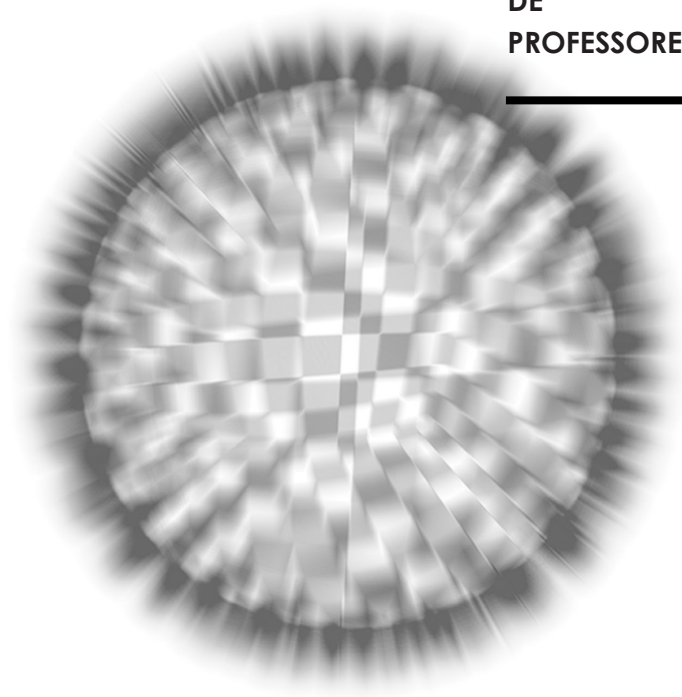
OS ORGANIZADORES



EIXO
TEMÁTICO

1

FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES



O BRINCAR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO OFERECIDAS AOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA

FERNANDO DIANA
FÁBIO TADEU REINA

BRINCAR COM A CRIANÇA NÃO É PERDER TEMPO, É GANHÁ-LO. SE É TRISTE VER MENINOS SEM ESCOLA, MAIS TRISTE AINDA É VÊ-LOS ENFILEIRADOS EM SALAS SEM AR, COM ATIVIDADES ESTÉREIS SEM IMPORTÂNCIA ALGUMA PARA A FORMAÇÃO HUMANA.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

INTRODUÇÃO

Este estudo iniciou-se diante de inquietações que surgiram, principalmente, quando assumi a gestão de um Centro de Educação e Recreação (CER), que faz parte de uma rede de instituições públicas municipais responsáveis pelo atendimento de crianças de zero a seis anos na modalidade Educação Infantil na cidade de Araraquara no estado de São Paulo. A maior das inquietações, talvez, tenha sido o fato de querer compreender se essa rede abordava o brincar em suas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola, assumindo uma postura de defesa



do brincar, acreditando, como nós, no potencial do brincar e das brincadeiras na dinâmica escolar e na importância dessas atividades na aprendizagem e consequente desenvolvimento infantil.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei 9394/96), classificando a Educação Infantil como etapa primeira da educação básica e, mais recentemente, a publicação da Emenda Constitucional número 59 (regulamentada pela Lei 12796/2013) tornaram obrigatória a educação em nosso país a partir dos quatro anos e fizeram com que a Educação Infantil ganhasse ainda mais força como campo/área de pesquisa.

Novas políticas de atendimento foram sendo instituídas e a Educação Infantil passou, de fato, a ser pensada como pertencente à área educacional, sendo perceptíveis os avanços nas discussões que a reconhecessem na qualidade de espaço escolar e de aprendizado das crianças.

E foi justamente no eixo Processos de Ensino do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Araraquara – UNIARA que a pesquisa se enquadrou: investigamos como a temática do brincar foi abordada nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola no período de 2005-2013 e se, analisando essas formações, seria possível inferir a postura da rede municipal de Educação Infantil de Araraquara em relação ao desenvolvimento de atividades baseadas no brincar. Nosso objetivo com o trabalho foi o de contribuir para a reconstrução curricular proposta pela Secretaria Municipal para a Educação Infantil e a organização de futuras formações que considerassem o brincar enquanto atividade principal da criança pré-escolar.

Assumimos três pressupostos para embasar e defender teoricamente o trabalho.

O primeiro pressuposto situa-se no campo legal: consideramos a publicação da Lei 9394/96 como marco inicial de nossos apontamentos por ser o momento em que a Educação Infantil passou a ser considerada como etapa primeira da educação básica e apresentamos os documentos oficiais e vigentes publicados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil.

Como segundo pressuposto, assumimos um entendimento sobre o brincar na Educação Infantil, construído culturalmente, nos termos de Brøugere e, como a atividade principal da criança pré-escolar, conforme defendido por Leontiev.

A importância das formações continuadas em serviço oferecidas aos professores é o nosso terceiro pressuposto. Defendemos o professor como figura central no processo de aprendizagem das crianças por ser o responsável pela organização daquilo que culturalmente acreditamos relevante ser transmitido às futuras gerações. Defendemos também as formações continuadas em serviço como um trabalho de reflexão e construção das identidades profissionais, apontando a importância de sua dimensão teórica.

Neste capítulo, abordamos ainda a metodologia utilizada para a coleta dos dados seguida da apresentação e análise desses dados.

Por fim, tecemos considerações sobre os resultados obtidos com o intuito de promover a reflexão e contribuir para a melhoria da Educação Infantil ofertada no município estudado.

O BRINCAR ENQUANTO CONSTRUÇÃO CULTURAL E ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

O brincar é um direito das crianças expresso em todos os documentos oficiais destinados à sistematização da Educação Infantil em nosso país. Mais que um direito, e nos propomos a defender aqui como segundo pressuposto, o brincar é uma construção social e a atividade principal para o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas.

Com o objetivo de construir uma nova proposta sobre o brincar, o documento inicial lançado pelo MEC para sustentar e fundamentar o tema nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conhecido como “O Brincar – versão preliminar” (1998), trouxe a afirmação da



ideia de natureza social do brincar: “sabe-se, hoje, porém, que esta natureza não é biológica, mas social, respondendo à necessidade que as crianças têm, desde muito cedo, de comunicar-se e compartilhar uma vida simbólica com os adultos e outras crianças” (BRASIL, 1998, p. 4).

Brougère (2006) concorda com essa visão de construção social. Diz o autor:

[...] é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. (BROUGÈRE, 2006, p.97-8).

Assim, ao nascer, a criança é imersa no mundo dos adultos que procuram por meio de constantes interações, incorporá-la à sua cultura e às significações socialmente construídas. Mesmo que, num primeiro momento, as reações infantis estejam intimamente relacionadas a processos biológicos, é através da ação mediadora do adulto que se inicia a formação dos processos psíquicos complexos. (COUTINHO et al., 2013).

As atividades que governam as mudanças mais importantes e significativas nesses processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento é o que Leontiev considerou como atividade principal.

Para Leontiev (2001), o brincar de faz-de-conta ou com papéis é considerado a atividade principal, da qual se originam todas as outras, da criança pré-escolar (quatro a seis anos). Segundo o autor, o conceito de atividade principal parte do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico da criança

ocorre por meio do processo de apropriação das objetivações históricas (bens materiais e culturais), pelo qual se formam as faculdades especificamente humanas, constituindo-se assim em um elo que liga o sujeito ao mundo circundante.

Assim, a atividade principal não é necessariamente aquela que a criança realiza com maior frequência ou a qual dedica maior tempo, mas “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p.65).

A infância pré-escolar, nome dado por Leontiev (2001), se estende em geral do quarto até o sexto ano de vida e corresponde a um período em que se abre cada vez mais para a criança o mundo da realidade humana que a rodeia, e que a criança assimila por meio das reproduções das ações humanas, advindo dessa ideia o termo brincadeiras de papéis, nelas a criança reproduz as funções sociais dos adultos e atua de forma semelhante a eles, refletindo toda a diversidade da realidade que nos rodeia. Nesse sentido, e retornando ao texto do documento inicialmente apresentado, o brincar se torna, nessa perspectiva, uma atividade sociocultural que:

[...] origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social. Sua natureza é sociocultural, à medida que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar, de odiar, de trabalhar, de viver em grupos ou sozinhas, de interagir com a natureza e com os fenômenos físicos etc., de um determinado grupo social que pode ser sua família, a comunidade à qual pertencem ou outras realidades [no nosso caso, a escola]. (BRASIL, 1998, p.10).

Dessa forma, considerando o brincar como construção social e atividade principal da criança pré-escolar e partindo para o terceiro pressuposto que defenderemos, de que a escola é o local escolhido por nossa cultura para transmitir às novas gerações os resultados de nosso desenvolvimento histórico e que o professor da pré-escola é o ator social que



assume a função de explicitar à criança os traços materiais e não materiais da atividade humana, transmitindo a ela, no e pelo brincar, aquilo que nos torna humano. Assim, concordamos com Pasqualini (2010):

Na educação Infantil, é preciso ensinar na e pela brincadeira. É preciso, para isso, romper com a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar, ainda tão presente nas escolas de Educação Infantil. É papel do professor revelar para a criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via da mediação – tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança. (PASQUALINI, 2010, P. 185).

A ESCOLA, O PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Considerando os dois pressupostos defendidos até o presente, de que o brincar é um direito legalmente constituído da criança, a ponto de obrigar todas as instituições de Educação Infantil a se organizarem de tal forma a valorizá-lo em seus espaços e tempos e que esse brincar é construído socialmente e é a atividade principal da criança pré-escolar. Portanto a escola e o professor de Educação Infantil necessitam de reflexões sobre as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos e espaços em seu cotidiano, pois “a forma de as crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura” (CARVALHO, 2001, p. 10).

Dessa forma, para que o brincar e a brincadeira na escola sejam interessantes para as crianças, o professor tem grande responsabilidade: inicialmente, organizando um ambiente que possibilite e estimule a brincadeira e depois, tornando-

se o mediador desse brincar, uma vez que as ações escolares necessitam de intencionalidade.

Segundo Fontana (2005), nas interações escolarizadas, a orientação é deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimento pela criança, pois na escola a relação entre adulto e criança é de ensino e tem como finalidade imediata aprender ou ensinar. Assim, a criança entende qual é o papel do professor e o que é esperado dela nesse contexto. É uma relação explícita para seus participantes, configurando uma importância da intervenção pedagógica e da atuação do professor como mediador na relação existente entre a criança e seu desenvolvimento uma vez que:

[...] a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre os outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só ocorrem quando o indivíduo interage com outras pessoas. (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Para que o processo de intervenção e mediação aconteça de forma adequada, a formação docente precisa ser fundamentada em bases teóricas sólidas e apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem e da sociedade (SAVIANI, 1995). Encontramos um entrave quando falamos especificamente sobre a formação de professores, para a Educação Infantil.

Antes da LDB - Lei 9394/96 - não havia exigência mínima para o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos e foi a partir de sua promulgação que, como já dissemos, incluiu a creche e a pré-escola como primeira etapa da educação básica, que o profissional que trabalha com a Educação Infantil “ganhou o status de professor”, uma vez que se determinou o curso normal e/ou superior como formação mínima para atuação na área. Foi a partir de então que os



cursos de Pedagogia passaram, efetivamente, a debater e implementar um currículo que assegurasse conhecimentos e competências profissionais para um trabalho mais qualitativo, no novo estatuto atribuído agora à Educação Infantil, como espaço educativo.

Acreditamos que seja preciso ao professor da Educação Infantil conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil para que, de posse de tal conhecimento, estabeleça finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organize atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança (PASQUALINI, 2010).

Se o professor da Educação Infantil não teve esse arcabouço de conhecimentos em sua formação inicial, é preciso que a rede se organize para suprir e atender tais necessidades por meio de formações continuadas em serviço, que avancem, principalmente no sentido teórico, considerando que:

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.24).

Desse modo, sendo o brincar o eixo norteador da prática pedagógica da Educação Infantil, como nos dizem os documentos legais e a atividade principal da criança pré-escolar, é preciso que o brincar faça parte das formações continuadas oferecidas aos professores da rede, pois os professores exercem papel fundamental na organização de atividades que promovem o desenvolvimento das crianças.

A formação continuada em serviço “torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana” (LIBÂNEO, 2008, p.227). É o momento, ainda segundo o autor, de “possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las” (p.228).

Falsarella (2004, p.55) vai além ao colocar a formação continuada em serviço como:

[...] a forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento oferecida ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e a apropriação de saberes rumo à autonomia profissional.

Investir em uma sólida formação teórica, que supere visões simplistas, reducionistas e limitadas dos processos escolares é o caminho para a construção de uma nova postura profissional para os professores da Educação Infantil. Afinal, a LDB transferiu, como já dissemos, a Educação Infantil da assistência social para a educação e precisamos nos apropriar desse novo patamar em que a criança passou a ser o nosso aluno. Dessa forma, o foco das preocupações passou a ser a nossa prática pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem e as intervenções que promovam o desenvolvimento, tendo em vista a aquisição, pelas crianças, dos conhecimentos culturalmente produzidos e tidos como importantes de serem transmitidos às futuras gerações.

O aprofundamento teórico é o caminho para o exercício da profissão e as reflexões e os questionamentos em torno do desenvolvimento infantil, da escola e das políticas públicas nos levarão à realização de um trabalho significativo, de maneira que nossos alunos possam compreender, parafraseando Gramsci (1982), que a sociedade é estabelecida pelo homem e pode, por ele, ser modificada.

PERCURSO METODOLÓGICO

Optamos pela pesquisa documental por acreditarmos que os documentos são fontes ricas e estáveis de dados, capazes de dar indícios das ações humanas e revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar (BRAVO, 1991; GÜNTHER, 2006).



Ao analisar os documentos, o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, colaborar com a produção de conhecimento teórico relevante para o trabalho (BARDIN, 1977), pois, segundo Lüdke e André, a pesquisa qualitativa é um exercício de ultrapassar “os dados, estabelecendo conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49).

Em relação à apresentação dos dados, adotamos uma linearidade histórica, isto é, apresentaremos as formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola ano a ano e teceremos a análise tentando triangular nossas inferências, o momento histórico e os pressupostos teóricos adotados.

Os dados foram coletados no final do segundo semestre de 2014, nos meses de novembro e dezembro.

Inicialmente, protocolamos junto à Secretaria Municipal de Educação de Araraquara (SME), em setembro de 2014, o pedido para a realização do trabalho com cópia do Projeto de Pesquisa.

Com o pedido deferido pela Secretária Municipal de Educação, agendamos uma reunião com a responsável pelas formações continuadas em serviço oferecidas por essa Secretaria para explicações sobre o teor do trabalho e combinados sobre a coleta. Criamos a seguinte rotina: quando chegávamos à Secretaria Municipal de Educação, uma funcionária nos acompanhava até a sala de arquivo morto, onde, com a ajuda dessa funcionária, localizávamos as formações oferecidas no ano escolhido. Por sugestão da própria funcionária fizemos a opção de trabalhar cada visita com um ano e fizemos a coleta dos dados partindo de 2013 até chegar a 2005, pois, segundo ela, os anos mais próximos estavam mais bem organizados. Assim, selecionadas as pastas de um determinado ano, buscávamos nelas as formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da Pré-Escola. Quando as encontrávamos, fazíamos uma cópia do material, cujas análises apresentamos a seguir.

O ANO DE 2005

Nesse ano, foram oferecidas aos professores da pré-escola as seguintes formações continuadas em serviço: PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, com carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas, a “Reflexão sobre a antecipação para o Ensino Fundamental” encontro único com quatro horas de duração e 2 (duas) formações sobre a questão da etnia negra: uma na forma de palestra e outra por meio de apresentação teatral.

Relacionamos tais formações com determinações legais, pois a questão da etnia negra se deu devido à Lei 10639/2003 que alterou o artigo 26 (vinte e seis) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinando a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira com conteúdo programático que incluiu o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Sobre a reflexão da antecipação para o Ensino Fundamental e o PROFA, também recorreremos à legislação. Retornando ao início dos anos 2000, tínhamos como obrigatória em nosso país a educação oferecida dos 7 (sete) aos 14 (catorze) anos, com previsão de extensão da escolaridade obrigatória a partir dos seis anos, proposta pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) e oficializada pela Lei 11274/2006 que alterou, em seu artigo 32, o ensino fundamental obrigatório, que passou a ter duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006). As redes de ensino, cientes da mudança e com apoio do MEC, foram se preparando para essa transição, revendo seus currículos e propostas pedagógicas para essa faixa etária específica.

Não encontramos junto à Secretaria Municipal de Educação documentos que nos permitissem analisar os conteúdos



trabalhados nas formações continuadas em serviço em relação à questão da etnia negra e nem sobre o encontro intitulado “Reflexão sobre a antecipação para o Ensino Fundamental.”

O PROFA foi um programa federal, realizado pelo MEC em parceria com os órgãos estaduais e municipais de educação, com o objetivo central de contribuir para a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e reafirmar a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O Programa estava organizado em três módulos: o módulo I tratava da fundamentação teórica relacionada aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização; os módulos II e III discutiam situações didáticas e conteúdos de alfabetização, como, por exemplo, ortografia e gêneros textuais. Foi uma formação mais centrada na atuação do professor do que em aspectos relacionados aos alunos. Em nenhum dos documentos disponíveis tivemos a presença do brincar, desconsiderado como atividade principal da criança de 6 (seis) anos, que passaria a ser atendida pelo Ensino Fundamental. O foco foi o processo de alfabetização, com atividades em sala de aula, que consideravam o lápis e o papel como elementos mais importantes. Muitos estudos analisaram as descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nesse contexto de nove anos de duração. Marcondes (2012) realizou seu trabalho de doutorado também nesse município e considerou que, de fato, o que tivemos foram crianças tendo que se “adaptarem a um maior tempo no ambiente de sala de aula, sentados em carteiras que muitas vezes não possuíam dimensões ergométricas para atender a seus portes físicos” (p. 327) e que o brincar, presente no cotidiano diário dos CERs passou, no Ensino Fundamental, a ser considerado um contraponto do “trabalho”, sedimentando uma concepção de processo de escolarização antagônico à fruição, ao prazer e à ludicidade.

O ANO DE 2006

Tivemos, em 2006, como formações continuadas oferecidas aos professores da pré-escola, a continuidade do PROFA que, como já analisamos, discutia a preparação dos professores para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e os processos de alfabetização que, aliás, acreditamos ter sido o foco à época pois, além do PROFA, a SME organizou uma formação específica para os professores do primeiro ano do ensino fundamental e do último ano da pré-escola, com duração de 32 (trinta e duas) horas para tratar do tema.

Em nossa “garimpagem” para a coleta de dados, encontramos um folder da prefeitura municipal, entregue à população em geral, com perguntas e respostas sobre o Ensino Fundamental de 9 anos onde se respondia à pergunta “Quais são os conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos?”, “Como o 1º ano do Ensino Fundamental já é por lei de caráter obrigatório, os conteúdos serão voltados para a aquisição do processo de alfabetização, raciocínio lógico matemático e todos os outros componentes curriculares, atendendo às peculiaridades dessa faixa-etária, enfatizando o aspecto lúdico e a necessidade de brincar correspondente a essa etapa do desenvolvimento”. Se a pretensão era de enfatizar o aspecto lúdico e a necessidade do brincar, porque não encontramos formações que trataram do assunto, ficando restritas apenas aos processos de alfabetização em sala de aula?

Com o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos, que no município estudado aconteceu nesse ano de 2006, houve a necessidade de alteração nas faixas-etárias para a organização das turmas de pré-escola e, conseqüentemente, uma reorganização curricular na modalidade, fato que levou a SME a organizar a formação “Reorganização Curricular da Pré-Escola”, com duração de 12 (doze) horas. Essa formação tratou, segundo o que analisamos, da nova organização das faixas etárias das crianças na Educação Infantil, pois as turmas ficaram, em média, 6 (seis) meses “mais novas”



com a implementação do ensino fundamental de 9 anos, da reorganização dos conteúdos/atividades a serem trabalhadas a partir dessa alteração de faixa etária e da construção de um instrumento de avaliação das turmas a partir dessa nova composição.

Percebemos, dessa forma, uma continuidade nas formações continuadas em serviço oferecidas na Pré-Escola em relação ao ano anterior (2005), com foco, como já dissemos, na nova organização das turmas devido à antecipação do ensino fundamental e na alfabetização deixando o brincar, mais uma vez, ausente das discussões.

O ANO DE 2007

As formações oferecidas nesse ano foram: “Educar na diversidade”, “Consumo sustentável, responsável e educação matemática sob uma perspectiva colaborativa”, “Teatro com vistas a contar histórias”, “Pensando com o xadrez”, “É jogo, é brincadeira, é capoeira”, “De quem é essa história” e o Projeto “Entre na roda”. Encontramos também documentos relacionados a uma formação inicial oferecida a professores recém-contratados pela rede e optamos pela apresentação do material, assim como relatórios (referente ao ano de 2006) e propostas (para o ano de 2007) que, apesar de não constarem da relação das Formações Continuadas oferecidas aos professores da pré-escola, julgamos importante sua apresentação, para podermos ter uma melhor compreensão da Rede.

Esse relatório e suas propostas, a que nos referimos no parágrafo acima, continham os objetivos da equipe coordenadora da Educação Infantil na Rede, a saber: a) construção junto com as professoras de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos; b) organização de um instrumento de planejamento e registro; c) meta de estabelecer junto com as professoras o compromisso de realizarem no mínimo 2 (dois) projetos de trabalho durante

o ano. Também no relatório havia a preocupação de realizar formações nas áreas de Artes, Ciências e Matemática, pois, segundo a avaliação da equipe, seriam as áreas em que as professoras apresentavam maiores dificuldades em trabalhar com as crianças e a intenção de formações em brincadeiras, música e histórias, por “serem temas que fazem parte do dia-a-dia da educação infantil e que precisam constantemente serem ‘alimentados’ com novas ideias”.

Imaginamos que as Formações “Teatro com vistas a contar histórias”, “Pensando com o xadrez”, “É jogo, é brincadeira, é capoeira”, “De quem é essa história” e o Projeto “Entre na roda” tenham surgido a partir dos apontamentos desse relatório, uma vez que tratam sobre artes, música, brincadeiras e histórias. Não encontramos documentos que nos pudessem mostrar como foram as formações referentes ao “Pensando com o xadrez”, “É jogo, é brincadeira, é capoeira” e “De quem é essa história” o que nos permite tecer, aqui, a primeira crítica acerca da organização e conservação dos documentos pela Secretaria Municipal de Educação. O extravio ou a má organização na guarda de documentos faz com que percamos parte de uma história, dificultando a compreensão do processo de sua elaboração.

A formação “Educar na diversidade” foi destinada aos professores que tinham alunos portadores de necessidades especiais em sua turma e a formação intitulada “Consumo sustentável, responsável e educação matemática sob uma perspectiva colaborativa” também não foi encontrada.

A oficina “Teatro com vistas a contar histórias” teve duração de 30 (trinta) horas e objetivou oferecer ao professor: alternativas na construção de propostas de ensino a partir do jogo dramático; técnicas para contação de histórias; desenvolvimento de imaginação e criatividade para a improvisação teatral e estimulação para a criação de exercícios dramáticos, de expressão corporal e peças curtas.

Já o projeto “Entre na Roda”, desenvolvido em 10 (dez) encontros de 4 (quatro) horas cada um, contou com uma parceria entre a SME e a Fundação Volkswagen visando ao incentivo e à orientação para a leitura. Segundo documento



encontrado, “o projeto parte do princípio de que difundir o gosto pela leitura em torno da escola é benéfico à comunidade e aos alunos, por propiciar a convivência em ambiente letrado”. Isso pode, ainda segundo o documento, “garantir o seu [do aluno] sucesso ao longo de toda sua trajetória escolar, além de ampliar sua compreensão de mundo”.

Finalizando o ano de 2007, apresentaremos dados sobre a Formação Inicial oferecida aos professores contratados pela rede naquele ano. Na verdade, essa foi a primeira Formação Continuada em Serviço destinada a um recém-chegado grupo de professores que, de forma oficial, seriam apresentados à Rede. Houve uma apresentação da equipe técnica, dos números e da organização do atendimento, dos objetivos para cada faixa etária, dos documentos que legislam o atendimento, entre outros. Chamou-nos a atenção, um dos itens citados no slide 5 (cinco), que encontramos impresso: “reconhecer as brincadeiras como fontes de conhecimento e características fundamentais para o processo de desenvolvimento”. Foi a primeira vez, no terceiro ano de nossa análise, que encontramos uma menção oficial sobre o brincar nas formações oferecidas pela SME. Encontramos também, no que cremos ter sido entregue aos professores durante a formação, um texto sobre estratégias de trabalho, no qual aparecem sugestões para o momento de brincar (faz-de-conta, tradicionais, cooperativas e de movimento), sugestões de organização no espaço de área livre, 58 (cinquenta e oito) propostas de brincadeiras e 7 (sete) músicas para a realização de rodas cantadas. Um avanço, de um lado, principalmente por se tratar de professores que estavam iniciando na Rede, e portanto, com possibilidade de vários anos de trabalho pela frente. Por outro, sentimos falta de um aprofundamento teórico sobre o brincar: o que representa esse “momento de brincar”? Quais os pressupostos para a “organização no espaço de área livre” – área livre no sentido de espaço ao céu livre para o desenvolvimento de propostas pedagógicas ou espaço para as crianças brincarem livremente, sem interferências do adulto?

O ANO DE 2008

Tivemos apenas duas Formações Continuadas em Serviço oferecidas aos professores da pré-escola, realizadas em sistema de parceria: uma com o MEC (“História Cultura Afro-Brasileira”) e outra com o Sistema Social do Comércio (SESC), que foi o projeto “De quem é essa história”.

Talvez o número reduzido de formações oferecidas se justifique pelo fato de ter sido um ano de eleições municipais e a gestão estar encerrando seu ciclo de 8 (oito) anos. Como apresentado, no ano anterior houve a contratação e a primeira formação de muitos profissionais que ingressaram na Rede e que precisariam, de acordo com o próprio documento encontrado, “serem alimentados”.

Mais uma vez, o brincar esteve ausente da pauta de formações, demonstrando uma evidente oposição entre o discurso legal e as ações práticas. Perguntamo-nos: se o brincar é eixo fundamental da prática pedagógica segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, se os documentos oficiais do município dizem que os professores devem considerar “que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender”, porque ele não é trabalhado nas formações oferecidas?

O ANO DE 2009

Nesse ano foi proporcionado aos professores um maior número de formações. Para a pré-escola tivemos: “Curso de Formação Continuada de Professores no Ensino de Ciências e Matemática: a terra em que vivemos”, “Projeto Entre na Roda”, “Projeto Brincar”, “Reflexão sobre Inclusão – construindo planos de ação”, “Oficina de narração de histórias”, “Um olhar sobre o desenvolvimento infantil” e a “Formação continuada de professores da pré-escola”. Traremos também, por considerarmos importantíssima, a



formação oferecida às diretoras de CERs pela SME por meio do Projeto Formar em Rede, que tratou especificamente sobre o brincar.

Não encontramos material sobre o “Curso de Formação Continuada de Professores no Ensino de Ciências e Matemática: a terra em que vivemos”, a “Oficina de narração de histórias” e sobre a “Formação continuada de professores da pré-escola”.

As formações “Reflexão sobre Inclusão – construindo planos de ação” e “Um olhar sobre o desenvolvimento infantil” trataram de assuntos específicos da educação especial.

A parceria entre a SME e a Fundação Volkswagen foi retomada, dando continuidade ao Projeto “Entre na Roda” iniciado em 2007 e, apresentando um novo projeto, intitulado “Brincar”.

O “Projeto Brincar” objetivava formar educadores para que aprimorassem sua prática em relação à brincadeira infantil, compreendendo a importância do brincar; ampliar o repertório de brincadeiras; conhecer e valorizar a cultura local e articular os espaços educacionais públicos – creches e escolas – aos demais espaços da comunidade, ampliando e criando melhores condições de brincadeiras para o público infantil desse território. Infelizmente, essa formação foi realizada por adesão, isto é, aos sábados, sem a obrigatoriedade de participação de toda a rede. Assim, apenas alguns CERs, dezesseis segundo relatório encontrado, se envolveram com o projeto. Acreditamos que formações dessa importância deveriam ser organizadas de tal forma que toda a rede pudesse ser contemplada.

Concomitante ao “Projeto Brincar”, foi oferecida às diretoras de CERs uma formação intitulada “Formar em Rede” que tratou sobre o brincar, realizada pelo Instituto Avisa Lá e consistia numa comunidade de formadores em Educação Infantil que tinha por objetivo fortalecer, aprimorar, disseminar e desenvolver práticas significativas para as crianças. Para participar, era necessário o envio de projeto e o organizado pela equipe técnica do município de Araraquara, com a temática do brincar, foi um dos 15 (quinze) selecionados

entre os mais de 100 (cem) inscritos. A escolha da temática nos chamou a atenção sinalizando um avanço, em nossa opinião, por tratar especificamente do brincar. Pela análise realizada, acreditamos que a ideia era que as diretoras trabalhassem os conteúdos tratados na formação com as equipes de sua unidade educacional. Separamos algumas questões, retiradas dos documentos encontrados, possivelmente desencadeadoras de uma reflexão inicial que acreditamos fundamental serem resgatadas pela SME e pela equipe técnica da Educação Infantil, principalmente nesse momento, em que, como já dissemos, propõe-se uma reconstrução do Projeto Curricular para a pré-escola. Seria uma grande oportunidade de discussão sobre o brincar na rede, articulando-o com o projeto curricular e embasando-o teoricamente com a nova proposta pedagógica que se pretende adotar. São elas: que espaço o brincar ocupa em nossa sociedade? Como se manifestam as brincadeiras em nossa comunidade? Qual a real importância do brincar para os educadores? Como essa importância se traduz no cotidiano? Como são organizadas as brincadeiras? Quem as organiza? Quando isso acontece? Os educadores brincam com as crianças? Em que momentos? Como acontece essa brincadeira?

Novamente, teceremos uma crítica em relação aos materiais das formações arquivados pela SME: além de não encontrarmos muitas das formações oferecidas, as encontradas estão guardadas de forma incompleta – até esse momento não conseguimos informações que nos permitissem analisar o conteúdo trabalhado junto aos professores. O arquivamento do conteúdo trabalhado nas formações é condição *sine qua non* para compreendermos a história da rede, seus avanços e retrocessos. Sugerimos que os conteúdos trabalhados em todas as formações sejam anexados ao arquivo morto. Sugerimos também, num mundo cada vez mais tecnológico, com menos recursos naturais e menos espaços, que sejam realizadas cópias digitais dos materiais, economizando recursos, espaços e facilitando a organização por meio de diferentes recursos e programas computacionais.



O ANO DE 2010

A continuidade dos Projetos “Entre na Roda” e “Brincar”, as formações “Educação Infantil: pré-escola” e “Inclusão de escolares com transtornos de aprendizagem” mais as oficinas “Cultura: danças e brincadeiras na Educação infantil” e “Cultura: brinquedos cantados e jogos musicais” foram oferecidos aos professores da pré-escola enquanto formação continuada em serviço no ano.

Como já relatado, o Projeto “Entre na Roda” objetivou o incentivo à leitura, por meio de encontros em parceria entre a SME e a Fundação Volkswagen; a formação “Inclusão de escolares com transtornos de aprendizagem” tratou de assuntos relacionados à Educação Especial e a formação “Educação Infantil: pré-escola” não foi encontrada.

As oficinas culturais “Danças e brincadeiras na Educação infantil” e “Brinquedos cantados e jogos musicais” nos pareceu, pelo material encontrado, uma oportunidade de vivência aos professores sobre a temática, com a apresentação de muitas atividades práticas. Segundo a ementa dessas oficinas, o trabalho com essa temática “é de suma importância para o resgate de nossa identidade cultural. Esses brinquedos, jogos e danças carregam em si toda a riqueza da herança deixada pelas culturas europeia, africana e indígena que compõem o cenário cultural do Brasil. Além do aspecto lúdico e cultural, contribuem para o desenvolvimento integral da criança, envolvem o conhecimento, a afetividade e a motricidade”. Faltou, a nosso ver, o embasamento teórico capaz de proporcionar a reflexão e a contextualização desses conteúdos na prática pedagógica.

Sobre o Projeto “Brincar”, percebemos avanços e insistência por parte da SME para sua continuidade. Se em 2009 o Projeto foi realizado aos sábados, para o ano de 2010 houve alteração para que os encontros pudessem ser realizados durante a semana. Isso fez com que, segundo relatório encontrado, “a frequência dos participantes melhorasse consideravelmente”. Encontramos também as pautas dos

8 (oito) encontros realizados e, analisando tais pautas, localizamos os objetivos do Projeto para o ano de 2010 que contou com a participação de 13 CERs: vivenciar brincadeiras tradicionais; aprender e vivenciar novas brincadeiras; refletir sobre diferentes olhares para a infância e a criança; estudar aspectos do desenvolvimento infantil; refletir sobre o brincar; refletir sobre brincadeiras para crianças pequenas (bebês) e brincadeiras de faz de conta; discutir e planejar ações de brincar nas escolas; refletir sobre as múltiplas linguagens do brincar; socializar as ações de brincar implementadas nas escolas. Consideramos esses temas riquíssimos e novamente insistimos que devem ser retomados pela SME no processo de reconstrução do Projeto Curricular.

O ANO DE 2011

As formações continuadas em serviço oferecidas esse ano foram: “Plantar Sementes”, “Lixo Zero na Escola”, “Formação Inicial aos Professores da Educação Infantil” e “Arte Cultura na Pré-Escola”. Além disso, o Projeto Brincar teve sua continuidade e foi oferecida uma Formação sobre o Brincar *in loco* (especificamente no CER Maria José P. da Porciúncula) e, apesar de não termos encontrado material sobre ela, a ideia por si só já nos agrada, pois acreditamos que esse tipo de formação é capaz de contemplar melhor seus objetivos, por ser realizada com um grupo menor de pessoas, lidando com a cultura própria daquela escola, de sua realidade, de suas possibilidades e limitações.

Foram também oferecidas 4 (quatro) oficinas em parceria com o SESC (“Musicalização”, “Jogos Cooperativos”, O lúdico na formação de leitores” e “o poder da roda – Danças Circulares), realizadas por adesão (convite) e a realização do Encontro Municipal de Educadores da Educação Infantil, que durante 1 (um) dia contou com palestra do Prof. Dr. Vital Didonet e 24 (vinte e quatro) oficinas de escolha livre dos professores e demais profissionais envolvidos com a



Educação Infantil, sendo 7 (sete) delas relacionadas com o brincar.

Não encontramos material sobre as formações “Plantar Sementes”, “Lixo Zero na Escola” e “Arte Cultura na Pré-Escola”. Sobre a “Formação Inicial aos Professores da Educação Infantil”, encontramos os slides apresentados e percebemos a tentativa da formadora em situar o contexto histórico de criação da rede aos novos professores, enfatizando o fato da Educação Infantil no município ter “nascido” da Diretoria de Educação e Cultura com a proposta educativa predominando sobre a assistencialista.

Sobre o “Projeto Brincar”, tivemos mais um ano de formações. Dessa vez, houve a participação de 12 (doze) CERs. Pela análise realizada, a organização da formação manteve o esquema de 8 (oito) encontros durante o ano, com os mesmos objetivos do ano anterior, já apresentados. A novidade para o ano de 2011 foi a ideia, nascida no próprio grupo, de gravar um DVD com as brincadeiras e músicas vivenciadas durante o curso, para que pudesse ser utilizado como material de apoio para a prática pedagógica. Tivemos também, como finalização dos 3 (três) anos do Projeto, a entrega pela Fundação Volkswagen, de 39 kits (um para cada um dos CERs participante ao longo do Projeto) contendo um DVD, um livro e cinquenta e sete fichas de brincadeiras.

O ANO DE 2012

No ano de 2012 foi proporcionada aos professores da Pré-Escola apenas uma formação, organizada pela equipe técnica da SME. Além disso, foi organizado o II Encontro Municipal de Educadores da Educação Infantil que, como no ano anterior, durante 1 (um) dia contou com uma palestra, dessa vez ministrada pela Profa. Dra. Zilma de Oliveira e oficinas de escolha livre dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação Infantil, sendo 10 (dez) delas relacionadas com a temática do brincar.

Em relação à formação oferecida no ano de 2012, sua organização nos pareceu muito adequada, pois pela primeira vez em nossa análise, encontramos formações de cunho mais específico destinadas a grupos de professores da pré-escola. A formação foi organizada por faixa etária de atendimento na rede o que, a nosso ver, permite discussões mais aprofundadas e específicas, avançando na discussão sobre a prática pedagógica. Se partirmos da premissa de que, como acreditamos, a formação continuada em serviço não deve ser concebida como um mero meio de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas sim como um trabalho de reflexão e construção de identidades profissionais, então a organização da formação por turmas, como essa oferecida pela SME, permite a reflexão sobre as peculiaridades da faixa-etária e a construção da identidade daquele grupo, que trabalha com aquela turma.

Encontramos também, e consideramos como mais um avanço, o conteúdo trabalhado com os professores nas formações, o que nos permitiu uma análise sobre a mesma, diferentemente de anos anteriores, quando a ausência de materiais impediu algumas inferências.

O ANO DE 2013

Para esse ano, foram oferecidas aos professores as seguintes formações: “Habilidades musicais na Educação Infantil”, “Desenho na e para Educação Infantil” e “Matemática na Educação Infantil”. Além disso, foi oferecida uma Oficina com o tema “Brincando e aprendendo com a música”, um curso de extensão em parceria com a UNESP – Campus de Araraquara sob a temática “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” e uma formação, intitulada de “Amor Exigente”, realizada por adesão e destinada a todos os servidores que trabalham com a Educação Infantil. Como foi um ano de muitas contratações, ofereceu-se também uma formação inicial a esses profissionais. Em relação às



formações “Habilidades musicais na Educação Infantil”, “Desenho na e para Educação Infantil” e “Matemática na Educação Infantil”, observamos uma continuidade, o que julgamos importante nas formações continuadas oferecidas aos professores. O conteúdo trabalhado pela equipe técnica da SME no ano anterior foi retomado e trabalhado por profissionais específicos, aumentando a possibilidade de reflexão e avançando no aprofundamento teórico, a nosso ver, um dos objetivos das formações continuadas. Não foram localizados os conteúdos trabalhados nas formações “Habilidades musicais na Educação Infantil” e “Desenho na e para Educação Infantil”. Na formação “Matemática na Educação Infantil” encontramos basicamente o uso de jogos e brincadeiras como recurso didático para o aprendizado da matemática na Educação Infantil. O Programa “Amor Exigente”, iniciado em 2012 com os gestores da rede, foi estendido aos servidores da Educação Infantil na forma de adesão com o intuito de atuar “no âmago da alma dos educadores [...] resgatando bons princípios e valores [...] levando a pessoa a agir em vez de só falar, desencorajando a violência, a agressividade e encorajando a cooperação comunitária e familiar”.

O curso de extensão “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” foi oferecido também por adesão, em parceria com a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara, e visou favorecer a compreensão por parte dos docentes da pré-escola quanto à concepção que orienta as escolhas curriculares (que conceitos ensinar) e as metodologias utilizadas (como ensinar esses conceitos). Essa extensão foi oferecida para 02 (duas) turmas, uma em cada semestre e contou com a participação de 88 professores, ou seja, quase 20% (vinte por cento) da rede o que demonstra que, quando formações relevantes e de interesse dos professores são oferecidas, eles se propõem a realizá-las, mesmo quando fora de seu horário de trabalho, como nesse caso.

Sobre a oficina “Brincando e aprendendo com a música” a ideia foi a de sensibilizar o professor para a necessidade da prática do canto como forma de despertar a sensibilidade das crianças.

Notamos uma melhor sistematização e organização nas formações continuadas em serviço oferecidas ao longo desse último ano de análise, o que cria um horizonte de boas perspectivas que possam nos conduzir ao entendimento da importância do brincar na Educação Infantil. E para a rede, a melhor forma de realização desse entendimento por parte dos professores é investindo em formação continuada em serviço de boa qualidade que proporcione estudos, discussões e reflexões tornando a escola de Educação Infantil um espaço de oferecimento de experiências enriquecedoras para os nossos pequenos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise documental das formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola da rede municipal de Araraquara no período de 2005-2013, percebemos avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades em relação ao brincar e à própria formação continuada.

Da (re)organização da idade das crianças com a antecipação do ensino fundamental em 2005 à tentativa de organização dos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das turmas nos dois últimos anos analisados (2012 e 2013), percebemos o esforço para que a modalidade possa progredir e proporcionar maior aprendizagem e desenvolvimento as crianças.

Não conseguimos afirmar qual é o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação em relação ao brincar, seja pelas poucas formações oferecidas com essa temática, seja pela ausência de material que pudesse nos trazer mais informações sobre os conteúdos trabalhados nas formações oferecidas.

Tecemos, nesse momento, nossa crítica acerca da organização e conservação dos documentos pela Secretaria Municipal de Educação: o extravio ou a má organização



na guarda de documentos faz com que percamos parte da história, dificultando a compreensão do processo de sua elaboração.

Sugerimos que os conteúdos trabalhados em todas as formações sejam anexados ao arquivo morto. Também, num mundo cada vez mais tecnológico, com menos recursos naturais e menos espaços, que sejam realizadas cópias digitais dos materiais, economizando recursos, espaços e facilitando a organização por meio de diferentes recursos e programas computacionais.

Sugerimos também que as formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola sob a ótica do brincar sejam retomadas pela Secretaria Municipal de Educação, principalmente nesse momento, de reflexão e reorganização das propostas curriculares da Educação Infantil. Encontramos temáticas em nossa “garimpagem” que, se abordadas e aprofundadas pela rede, podem trazer grandes avanços para a prática pedagógica dos professores em relação ao brincar: que espaço o brincar ocupa em nossa sociedade? Qual a real importância do brincar para as crianças? E para os educadores? Como essa importância se traduz no cotidiano? Como são organizadas as brincadeiras? Quem as organiza? Quando isso acontece? Os educadores brincam com as crianças? Em que momentos? Como acontece essa brincadeira? O que representa o “momento de brincar”? Quais os pressupostos para a organização no espaço de área livre?

Estudamos e tentamos contribuir com uma temática que acreditamos crucial no nosso dia a dia de trabalho, o que talvez seja o maior atributo do Mestrado Profissional.

Acreditamos na importância do brincar. Mostramos como o brincar está posto nos documentos legais que orientam a Educação Infantil em nosso país. Posteriormente, nos posicionamos em relação ao tipo de brincar que julgamos ser importante no trabalho escolar: um brincar construído, mediado e capaz de agregar conhecimentos, despertar aprendizagens e provocar o desenvolvimento. Concebemos que o brincar não deve se limitar a proporcionar momentos

de lazer, entretenimento ou descanso às crianças, mas, sim, assumir o papel, como atividade principal, imprescindível nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis.

Inserimos o professor nesse processo, como figura central no processo de aprendizagem das crianças, por ser o responsável pela seleção e organização daquilo que culturalmente acreditamos importante ser transmitido as futuras gerações. Destacamos a intencionalidade das ações pedagógicas e o papel fundamental do professor na concretização do processo de apropriação da cultura pelas crianças

Afirmamos que a formação de professores não pode prescindir de sua bagagem teórica, visando formar um profissional capaz de refletir sobre sua prática, propondo mudanças que contribuam para o acesso à cultura acumulada pela humanidade.

Nesse sentido realçamos que palestras, seminários e cursos esporádicos não resultarão em qualquer tipo de mudança significativa. É preciso que os processos de formação se configurem como uma prática de reflexão contínua e coerente com os objetivos que se pretende alcançar.

Defendemos uma Educação Infantil que tenha uma formação continuada em serviço como referência para o trabalho dos professores, suscitando uma postura profissional e consciente enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens para as crianças. E que o brincar faça parte desses ambientes, pois é a atividade principal da criança dessa faixa etária. ▼

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eliza Maria. **Educar para o desenvolvimento:** críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2008.



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

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei 9394/96 – estabelece as diretrizes e bases da *educação nacional*. Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O brincar – versão preliminar do referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Diário Oficial da União. **Lei 10172/01 – aprova o plano nacional de educação e dá outras providências**. Brasília, DF: 10 de janeiro de 2001.

_____. Diário Oficial da União. **Lei 10639/03 – altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e dá outras providências**. Brasília, DF: 10 de janeiro de 2003.

_____. Diário Oficial da União. **Lei 11274/06 – Altera a redação dos arts. 29,30, 32 e 87 da Lei 9394/96 dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos**. Brasília, DF: 07 de fevereiro de 2006.

_____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 59**. Brasília, DF: 11 de novembro de 2009.

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

_____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12796 – altera a lei 9394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: 04 de abril de 2013.

BRAVO, R. Sierra. **Técnicas de investigación social: teoria y ejercicios**. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Infância, brincadeira e cultura*. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.31. Anais... Caxambu, ANPED, (Ano) Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CARVALHO et al. Retomando o debate qualidade x quantidade: uma reflexão a partir de experiências de pesquisa. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 14, n.1, 2006.

COUTINHO et al. O conceito de atividade principal na obra de Leontiev. *ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE LUCIANO FEIJÃO*, 6. Anais...Sobral: nov. 2013.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: essa é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, mai/ago 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p.229-245, jul/dez 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone: 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos de duração**. Araraquara: 2012. 373f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2012.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil.** Campinas: 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M., DUARTE, N. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO., **35. Anais...** Porto de Galinhas, PE: ANPED. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf. Acesso em: 25 abr. 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil:** implicações para a prática institucional, 1996. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MÉTODO DE PROJETO: EXPLORANDO CONCEITOS EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE MELHOR QUALIDADE

RITA VALÉRIA RODRIGUES MENEGUELLO
MARIA REGINA GUARNIERI

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NECESSITA SER REPENSADA, PORQUE AS REPRESENTAÇÕES, OS VALORES SOCIAIS E OS SABERES DISCIPLINARES ESTÃO MUDANDO, E A ESCOLA QUE TEMOS RESPONDE EM BOA MEDIDA A PROBLEMAS E NECESSIDADES DO SÉCULO XIX, ASSIM COMO AS ALTERNATIVAS QUE SE OFERECEM TÊM SUAS RAÍZES NO SÉCULO XVII.
McCLINTOCK. (1993 APUD HERNÁNDEZ, 1998, P. 13)

INTRODUÇÃO

Preende-se, nesse trabalho, apresentar alguns aspectos sobre o conceito de *método de projeto*. Para tanto, o referencial teórico contempla discussões que influenciaram e influenciam a produção de pesquisas sobre o método de projeto, considerado como prática educativa reconhecida em diferentes momentos da história da educação. No decorrer deste texto, abordam-se autores estrangeiros e nacionais que se dedicam às pesquisas e estudos sobre o tema no que diz respeito, principalmente, às práticas de ensino que favoreçam



mudanças na educação, buscando meios que priorizam uma educação significativa e de qualidade para os alunos.

Para compreender as implicações do método de projeto que atingem e modificam a organização curricular e o processo de ensino e aprendizagem, o estudo de Gimeno (2000) traz contribuição relevante ao analisar as relações entre o currículo e as práticas pedagógicas no interior das escolas. Para o autor, uma proposta de mudança curricular para a prática educativa “se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais” (GIMENO, 2000, p. 201). Nessa perspectiva, entende-se que o método de projeto implica modificar, ou até mesmo ousar sobre as formas de organização do currículo escolar e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo a escola palco constante de diversas interações, acredita-se na necessidade de sua evolução constante, acompanhando as transformações culturais e sociais. Nesse aspecto, valendo-se dos estudos de Pérez Gomes (2001), entende-se a escola também como cenário de diversas culturas que interagem continuamente. Para o autor, é preciso “entender a escola como cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (PÉREZ GOMES, 2001, p. 12). Dessa forma, é fundamental ressignificar a cultura docente tradicional na direção de novas práticas, novas formas e valores, pois a cultura acadêmica ainda está marcada pela descontextualização e a cultura social carrega normas e valores impregnados da ideologia neoliberal. Portanto, cabe ao professor dinamizar sua prática pedagógica abrindo horizontes e levando seu aluno a compreender além do que está explícito. Nesse sentido, busca-se aprofundar os estudos sobre o método de projeto, investigando, nas pesquisas em âmbito estrangeiro e nacional, o que elas apontam em termos de benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

CONCEITUANDO O TEMA POR MEIO DE CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ESTRANGEIRA E NACIONAL

ALGUNS AUTORES ESTRANGEIROS E SUAS PESQUISAS SOBRE O TEMA

Buscando referências entre as pesquisas realizadas por autores estrangeiros, priorizou-se, como embasamento teórico, o estudo realizado pelo professor espanhol Fernando Hernández em parceria com Montserrat Ventura. Nele, os autores trabalham a ideia de projetos a partir de uma experiência profissional em uma escola da cidade de Barcelona, na Espanha, a escola Pompeu Fabra, ao longo de cinco anos. Trata-se de uma escola particular com uma equipe de professores bastante estável, o que certamente contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho.

No referido estudo, os autores fizeram parte de um grupo de professores pesquisadores, relatando todas as experiências vivenciadas num programa de inovação curricular do qual o trabalho com projetos foi apenas uma parte. Tal experiência aconteceu entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, envolvendo a prática e o relato da experiência.

De acordo com os relatos, percebe-se que todo o estudo surge em meio a uma inquietação, uma necessidade de mudança manifestada pela equipe escolar. Segundo Hernández e Ventura (1998), a trajetória da escola Pompeu Fabra reflete uma história de renovação pedagógica fundamentada num contexto de reflexão, discussão e trabalho conjunto da equipe. Para eles, o trabalho com projetos exige um querer mudar que envolve de forma reflexiva não só os alunos, mas toda a equipe.

Um dos aspectos que nos parece importante descrever neste inventário de última hora é que os Projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo



um ímpeto inovador sem desvirtuá-los. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional. Uma inovação que, tal como em outros centros, iniciou-se antes que, como disse J. Elliot, a carroça reformista se pusesse em marcha e tantos pretendessem subir nela. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10 e 11).

A necessidade de um trabalho diferenciado foi percebida pelos professores e alunos que se sentiam insatisfeitos com a rotina tradicional da escola e já não viam sentido no que estavam tentando ensinar/aprender. E a renovação pedagógica pela qual a escola passou foi fundamentada em um trabalho conjunto da equipe de professores que foi se solidificando ao longo dos cinco anos em que a pesquisa foi realizada. Hernández e Ventura (1998) participaram ativamente do trabalho por meio de reuniões com os professores, atividades com os alunos, entre outras ações, mencionando que o foco principal do que escrevem sobre a pesquisa não é apenas a experiência de organizar o currículo a partir de projetos, mas as reflexões que foram acontecendo e o fato de que os professores envolvidos tiveram a possibilidade de tornarem comunicável o sentido da prática realizada.

A aprendizagem por descoberta foi considerada como um modelo de aprendizagem ótimo para o aluno, mas também recebeu críticas, pois de acordo com os autores, nem tudo pode ser aprendido por descoberta. Algumas questões e temas já fazem parte do patrimônio dos saberes compartilhados e talvez não fosse viável que cada aluno iniciasse pesquisas de acordo com suas necessidades.

Segundo Hernández e Ventura (1998), trabalhar nas escolas por projetos é uma evolução no processo de inovação, buscando aquilo que deve ser o intuito principal da educação: um ensino de qualidade que possibilite que a aprendizagem aconteça. No entanto, não se pode perder de vista que só faz sentido se acontecer de forma aberta e não rígida,

possibilitando que, a partir de uma necessidade inicial, aconteçam as modificações que se fizerem necessárias no decorrer do seu desenvolvimento.

Os autores destacam que, a introdução de Projetos de Trabalho¹ na escola foi planejada como forma de vincular a teoria com a prática, tendo como finalidade entre os objetivos apresentados o fato de: “introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 29). De acordo com os autores, a função do projeto é:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Os autores apontam que um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, uma temática interessante e que faça sentido ser trabalhada, sendo normal superar as fronteiras de uma matéria. Aliás, torna-se um tanto difícil trabalhar um projeto exclusivamente de uma única disciplina, se é que isso seja possível. Sobre este assunto, Santos (2003), explorando os estudos de Bernstein, faz uma síntese apresentando questionamentos do autor sobre os motivos pelos quais determinadas coisas são colocadas juntas ou separadas e os possíveis interesses que levariam à decisão de separar os conhecimentos em

1 Hernández (1998) chama *Projeto de Trabalho* o enfoque integrador da construção de conhecimento que transgride o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo/a professor/a.



disciplinas. Essa abordagem é significativa por ser o método de projeto uma forma de trabalho que envolve a aprendizagem de maneira mais contextualizada, o que justifica a superação das fronteiras disciplinares, já que elas existem.

Para que a escola tenha uma organização curricular a partir de projetos de trabalho, Hernández e Ventura (1998) explicitam as seguintes bases teóricas que fundamentam tais projetos:

- Um sentido significativo para a aprendizagem, ou seja, que pretende conectar, a partir do que os estudantes já sabem de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) com a temática que se há de abordar.
- Assume, como princípio básico para sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes sempre e quando o professorado for capaz de estabelecer contato com os interesses dos alunos e de favorecer a aprendizagem.
- Configura-se a partir da previsão, por parte dos docentes, uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, em uma ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
- Realiza-se com um evidente sentido de funcionalidade do que se deve aprender. Para isso torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
- Valoriza-se a memorização compreensiva de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
- Por último, a avaliação trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das inter-

relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63)

Hernández e Ventura (1998), quando propõem a possibilidade de mudança na educação, alertam sobre o perigo dos “modismos”, aquilo que vem de forma passageira e não se concretiza efetivamente. Sobre esse assunto, Nóvoa (2015) revela apreensão, advertindo que, para haver mudanças na educação, faz-se necessário que os educadores estejam dispostos, assumindo atitudes de busca pela inovação. Para esse pesquisador, deve-se ter cautela com as políticas públicas que são criadas visando a mudanças na escola sem que aconteça uma reflexão sobre a realidade da mesma e também com os educadores adeptos dos modismos importados, sem que sejam analisados criteriosamente, ponderando sobre possíveis efeitos positivos ou negativos que possam proporcionar. Em sua reflexão Nóvoa (2015), considera tais tendências como prejudiciais à educação, pois, na maioria das vezes, não atendem às reais necessidades da escola e, conseqüentemente, podem ocasionar resultados desfavoráveis que, ao invés de beneficiar, comprometem o processo de ensino e aprendizagem.

O propósito de mudança requer atitude de coragem e persistência aliado à avaliação constante e propósitos de ajustes sempre que se fizerem necessários. Sobre o assunto, Hernández e Ventura afirmam:

[...] continuamos comprovando que, se aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento. Se isso não é levado em conta, o docente que queira trabalhar por Projetos reduzirá o que aqui se trata a um conjunto de perguntas iniciais aos alunos, fará com que o tratamento da informação



se reduza à realização de um índice e, inclusive, pensará que, a partir daí, seja a mesma coisa criar um Centro de interesse ou acompanhar um livro, mas dando-lhe a nova denominação de Projeto. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 11).

Além do fato anteriormente citado, os autores, no decorrer dos anos de realização da pesquisa, detectaram também aspectos dificultadores, como, por exemplo, nem todos os professores seguiam o modelo de currículo elaborado assim como não assimilavam os principais fundamentos. Percebiam que alguns não estavam envolvidos com a inovação, outros apresentavam dúvidas sobre a prática, outros ainda pela dificuldade em assumir a mudança de atitude profissional. Porém, consideram tal diversidade como parte da vida da escola e reflexo do que pode ser considerado característica peculiar de cada docente que, certamente, influi no trabalho coletivo de uma instituição.

Hernández (1998), em outra pesquisa que resultou na obra “Transgressão e Mudança na Educação”, podendo ser talvez considerada a mais importante sobre a temática em questão, alerta para o fato de que, uma prática inovadora, que busca proporcionar educação de qualidade como os Projetos de trabalho, não pode perder o senso de pesquisa e inovação.

[...] o dia em que os projetos de trabalho acabarem por ser oficializados, convertendo-se numa prescrição administrativa, como parece que tentam algumas reformas educativas e perseguem as editoras de livros-texto, começarei a questioná-los, talvez olhe para outro lado, para evitar, com isso, que se “coisifiquem”, como aconteceu com outras inovações educativas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 20).

O autor afirma que sua principal preocupação é com a mudança na educação, justificando que, quando defende e fala sobre projetos, é porque acredita que possam contribuir para essa mudança na escola, mas sabe perfeitamente que os projetos não são a mudança e nem a solução dos problemas para as instituições escolares. Tem plena consciência do

quanto as escolas são instituições complexas, inseridas constantemente em situações de pressão interna e externa e, muitas vezes, as inovações acabam presas a modismos.

Hernández (1998) explica que, com o passar do tempo, uma mesma palavra pode ter seu significado modificado de forma que, quando se faz referência à palavra projetos, pode não se estar dizendo o mesmo em diferentes momentos da história da educação.

A realidade e os problemas aos quais se trata de dar resposta não coincidem, agora, com os que enfrentavam Dewey e Kilpatrick, no início deste século, ou Bruner, nos anos 60, ou Stenhouse, nos anos 70. Dizer que é o mesmo é criar confusão de maneira deliberada, e ajuda muito pouco os professores que enfrentam alguns dos desafios estabelecidos pela avalanche de informação atual e as mudanças nos saberes disciplinares [...] ainda que haja algumas coincidências, não se está falando da mesma coisa, porque a conceitualização da realidade e do saber escolar da qual se parte é diferente. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

De acordo com o autor, a proposta de trabalho por meio de projetos não consiste em buscar uma proposta do passado e atualizá-la, mas sim, ressitua-la no contexto educativo atual, levando em consideração as mudanças sociais, tentando dar resposta a elas. Afirma, ainda, que existem várias diferenças entre as formulações e as práticas atuais dos projetos e aquelas que foram propostas em outras épocas. Entre elas, podem ser destacadas:

[...] um desenvolvimento tecnológico que permite trabalhar com múltiplas fontes e sistemas de informação; as concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino; a relação entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar e a função social da Escola. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 66)

Para o autor, os projetos podem ser considerados como uma prática educativa reconhecida ao longo do século



XX, em diferentes momentos da história da educação e afirma:

[...] desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela em que afirma que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática” que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre o método de projetos. Métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e de conteúdo. No entanto, não deve surpreender essa diversidade quando se fala de uma nova prática educativa. Já em 1934, um autor americano registrava ao menos 17 interpretações diferentes do método de projetos (Martí 1934). Isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejariam alguns reformadores e especialistas, de maneira unívoca. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

ALGUNS AUTORES NACIONAIS QUE PESQUISAM SOBRE O TEMA

Entre o final do século XX e início do século XXI, estudos sobre método de projeto na educação também atraem o interesse de pesquisadores brasileiros que analisam possibilidades metodológicas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma efetiva e que o aluno sinta interesse e curiosidade para aprender e seja protagonista do próprio conhecimento. A seguir, apresenta-se um breve comentário sobre as pesquisas de alguns autores brasileiros que investigam esse tema.

Nos estudos realizados por Machado (2000), o pesquisador apresenta a análise da ideia de projeto numa perspectiva

muito abrangente, afirmando que, ao longo de toda a existência, nos deparamos com situações-problema, a partir das quais crescemos como pessoas, porque procuramos enfrentá-las na busca da realização dos projetos que nos caracterizam como pessoa. Antes de entrar no campo propriamente educativo, deixa claro que os projetos fazem parte da nossa vida cotidiana nas mais diversas situações, entre elas os projetos pessoais, familiares, profissionais, entre outros que surgem a cada nova situação.

Segundo Machado (2000), os projetos, tanto os educacionais como os coletivos ou pessoais, são como alimento que nos impulsionam para a frente e nos mantêm vivos. Contudo, devem estar atrelados a valores, ou seja, eles não podem ser pensados desvinculadamente, mas estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo.

Ter um projeto significa ter uma meta, que escolhemos livremente, solidariamente com as circunstâncias que nos constituem. Mas não é qualquer meta que vale. Há o que vale e o que não vale a pena. A eleição das metas ocorre sempre em um cenário de valores. No terreno educacional, uma necessária sementeira de valores é imprescindível para a produção de projetos legítimos. (MACHADO, 2000 p. 32).

O estudo de Machado (2000) faz um elo com as reflexões anteriores sobre a necessidade de que um projeto precisa fazer parte da realidade do lugar em que está inserido, ou ainda, onde será desenvolvido. Deve ter metas condizentes com a realidade dos alunos, das pessoas, ter raízes, vínculo com a instituição.

O trabalho da professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida foi analisado e também considerado significativo para a compreensão do tema. Assim como Machado (2000), ela dialoga com a ideia de projeto enquanto algo inerente ao ser humano, como as pessoas costumam falar dos seus



projetos de vida, trabalho, entre outros. Aquilo que se planeja para acontecer futuramente. No entanto, Almeida (2001) discute a importância da utilização das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de projetos na escola, valorizando o levantamento de práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa para os alunos. Discute também a importância de que as problemáticas a serem estudadas contextualizem a realidade dos alunos, partindo do conhecimento deles buscando desenvolver investigações para construir um conhecimento científico que ajude o aluno a compreender o mundo e a conviver criticamente na sociedade.

Nesse aspecto, no que condiz à aprendizagem significativa, é interessante relacionar o estudo de Almeida (2001) com o de Zabala (1998) que defende a concepção construtivista e considera que para a aprendizagem acontecer de fato precisa atender à diversidade do aluno, ajudando-o a estabelecer os vínculos essenciais entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios e, dessa forma, fazer sentido para ele. Assim sendo, quando se refere à aprendizagem significativa, relaciona alguns aspectos facilitadores da prática pedagógica expondo sobre a aprendizagem de conteúdos conforme sua tipologia e apresentando o que poderia ser considerado significativo para o aluno em relação aos quatro tipos de conteúdo sendo eles: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Desse modo Zabala (1998) explica e recomenda possibilidades diferenciadas de trabalho, que possam favorecer uma aprendizagem que faça sentido ao aluno e, entre elas, menciona o método de projeto de Kilpatrick. O autor ressalta, nas relações que se estabelecem entre o educador, o educando e os conteúdos do currículo, que, para a aprendizagem ser significativa para o aluno, é imprescindível ao professor ajudá-lo a encontrar sentido no que está fazendo, para que esteja seguro em relação ao que consegue executar e, portanto, sinta que é interessante fazê-lo. Dessa forma é possível perceber a relação entre o estudo de Zabala (1998) e dos autores estrangeiros e nacionais sobre o método de projeto, pois levam em consideração o

aluno, seu conhecimento, suas necessidades e o interesse em relação à aprendizagem.

Ao desenvolver projetos em sala de aula se explicita a necessidade de criar uma nova cultura educacional cuja concretização implica em mudanças substanciais na escola, as quais vão ao encontro das demandas da sociedade pela informação de cidadãos com capacidade de criticar a si mesmo e a sociedade em que vivem, trabalhar em equipe, tomar decisões, buscar e selecionar informações, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo, formular e resolver problemas. Nesse novo papel, a escola se constitui como um espaço no qual professores e alunos podem conquistar maior autonomia para desenvolver o ensino e a aprendizagem em colaboração, com respeito mútuo, liberdade responsável e trocas recíprocas entre si e com outras pessoas, organizações e instituições que atuam tanto dentro quanto fora do âmbito da escola e do sistema educacional. (ALMEIDA, 2001, p. 47).

Almeida (2001) explica, ainda, em seu estudo, que o professor que trabalha com projetos tem condições de respeitar os diferentes estilos e ritmos dos seus alunos envolvidos desde a etapa de planejamento da qual pode fazer parte também a escolha do tema, que, na verdade, constitui a problemática a ser investigada em todas as etapas que envolvem o desenvolvimento até o processo de avaliação do mesmo. Sendo assim, são parceiros e ao mesmo tempo também sujeitos do conhecimento. Essa empatia entre professor e aluno faz com que a escola seja um lugar mais agradável para ambos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Assim defende a ideia de que:

Trabalhar com problemas ou projetos rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-



las no desenvolvimento das investigações em torno das questões envolvidas nas situações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo que se estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção. (ALMEIDA, 2001, p. 53).

Outro autor analisado que realiza estudos sobre o desenvolvimento de projetos educacionais em algumas escolas é Carneiro (2002). Em sua pesquisa, defende a ideia de que um projeto, para ser bem-sucedido, precisa de um processo de colaboração, devendo ser um canal de restituição da alegria à escola, no sentido de que os alunos tenham uma participação aberta e desejada. Mostra a importância de a escola conseguir uma “negociação pedagógica à medida que o currículo escolar vai-se amoldando ao currículo do aluno”. (CARNEIRO, 2002, p.121)

Para Carneiro (2002), a elaboração de projetos juvenis precisa acontecer em um processo de colaboração e, conseqüentemente, ter a “marca” do aluno. Para ele, não há projeto bem-sucedido se ele não partir de uma investigação e para ter interesse em investigar algo, o aluno precisa estar envolvido, ou seja, precisa ter a curiosidade para partir em busca da descoberta.

Atualmente a escola não vem tendo o brilho que merece, pois é um espaço dinâmico e cheio de energia, mas, muitas vezes, apresenta um currículo uniformizado, que não valoriza as expectativas e anseios dos alunos. Nessa direção, concordamos com o que expressa o referido autor no seguinte aspecto:

Trabalhar adequadamente na sala de aula significa buscar o abrandamento dos **esquemas curriculares rígidos em favor da valorização pedagógica de elementos da vida cotidiana dos principais atores da escola: os alunos com seus projetos. Para trabalhar nesta perspectiva, é necessário reconsiderar um conjunto de convicções** formadoras e de percepções sócio-pedagógicas que

circundam a sala de aula, a escola e os multiplicados espaços de aprendizagem cotidiana. Convicções e percepções que vão condicionar, certamente, os projetos juvenis e sua formulação. À luz deste entendimento, haverá lugar para se dizer que o currículo pode ser o ponto de vista unificador do projeto escolar, desde que os alunos jovens tenham a possibilidade de se libertar de uma tendência escolar universal e absoluta: a da submissão à homogeneidade. A escola igual é a escola da exclusão e do recrudescimento das desigualdades. (CARNEIRO, 2002 p. 136).

Já nas pesquisas de Araújo (2003, 2014), a estratégia de trabalho na educação por meio de projetos é considerada como caminho favorável à prática docente. Sua perspectiva é trazer para a sala de aula a preocupação com a educação em valores e a busca de solução para os problemas sociais. Para o pesquisador, é necessário que os docentes procurem ensinar os conteúdos fazendo uso de práticas pedagógicas que proporcionem o máximo possível de situações que envolvam o concreto, de forma que faça sentido para o aluno. Ele expõe ainda como desafio atual para o docente a busca por modelos de organização escolar que promovam a contextualização entre conteúdos científicos e os saberes populares, modelos que sejam compatíveis com os avanços nos campos da ciência e da cultura. Para tanto, será preciso procurar caminhos que libertem o ensino escolar das amarras estabelecidas no século XIX. Sobre a estratégia de projetos, o autor entende que:

A estratégia de projetos, pela abertura que dá às incertezas e indeterminações do trabalho pedagógico, é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais dentro da sala de aula. (ARAÚJO, 2003, p. 93, 2014, p. 115).

Araújo (2003, 2014) considera o trabalho por projetos, por ele denominado de pedagogia de projetos, como um caminho possível para trabalhar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de forma mais atrativa aos alunos, levando-os à



construção do conhecimento. Para o autor, um projeto pode ser considerado como estratégia, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois é uma forma de trabalho que possibilita a abertura para o novo, dando possibilidades aos envolvidos de decisões, escolhas, descobertas e sentido ao conhecimento, portanto, acredita que:

A introdução do trabalho com projetos como estratégia pedagógica permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, de suas necessidades e dos interesses cotidianos; e colocar os sujeitos da educação no centro do processo educativo, na tentativa de responder aos problemas sociais. (ARAÚJO, 2003, p. 69).

Para o autor, é preciso que o professor reinvente suas práticas, considerando o perfil do aluno atual que deve ser encarado como sujeito ativo, capaz de construir seu conhecimento juntamente com seus professores e com seus pares, levando em consideração a própria realidade do mundo em que está inserido.

No entanto, Araújo (2003, 2014) alerta sobre a necessidade de adequar o que já se conhece em termos de metodologia às possibilidades de inovação, pois reconhece que é possível uma articulação entre o que já se possui e suas vantagens com a realidade atual.

Assim como os demais autores aqui mencionados, Barbosa e Horn (2008) estudam sobre projetos em âmbito educacional e situam o método de projeto como uma forma de trabalho pedagógico que oferece autonomia para o aluno ser o ator do seu conhecimento, destacando-se como centro do processo de aprendizagem. No entanto, afirmam também que, para os alunos, “há ausência de sentido em frequentar uma instituição com características do início da modernidade em tempos pós-modernos” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 24).

As pesquisadoras especializaram-se no campo da educação infantil e seus estudos são voltados para essa faixa etária.

No entanto, deixam explícito que os princípios norteadores indicados para o desenvolvimento de trabalho por projeto na educação infantil podem ser aplicados em outros níveis de ensino que abrangem a Educação Básica e até mesmo no ensino universitário.

Outra pesquisadora brasileira que teve interesse em aprofundar os estudos relacionados a projetos foi Leite (2007), que realizou uma pesquisa sobre método de projeto com o intuito de analisar a noção de projeto e sua introdução, mais precisamente, no início do século XX e, para tanto, utilizou-se dos ensaios de Kilpatrick. Na pesquisa realizada, a autora explicita seu entendimento sobre o que Kilpatrick defende por projetos, ou seja, que,

[...] os projetos mais prováveis de grandes realizações são aqueles conduzidos por propósitos genuínos e sinceros, edificados com base em interesses e necessidades intrínsecos ao sujeito. Assim, uma pessoa realiza uma atividade com perfeição à medida que tem verdadeiramente esse intento e, por conseguinte, planeja as etapas de procedimento e as executa sucessivamente até atingir a sua finalidade. (LEITE, 2007, p. 63).

Percebe-se então que, já no início do século XX, as pesquisas sobre a realização de projetos voltados para a educação nas escolas, mesmo com denominações diferenciadas buscavam o propósito de atender às necessidades do indivíduo que, no caso, corresponde ao aluno que precisa estar envolvido, ser atuante, fazer parte do próprio processo de aprendizagem.

CONTEXTUALIZANDO OS PROJETOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM DIFERENTES PERÍODOS DO SÉCULO XX

Segundo Boutinet (2002) é possível encontrar registros de atividades denominadas projetos a partir do século XVI nas escolas de arquitetura italianas. Posteriormente o mesmo



acontece em outros países e áreas. No entanto, os registros que envolvem atividades desenvolvidas com alunos da Educação Básica datam do século XX.

Entre as pesquisas realizadas foi possível constatar que, segundo Leite (2007), uma contribuição importantíssima surgiu no início do século XX com os estudos de William Heard Kilpatrick. Segundo a autora, o pesquisador desenvolveu o que denominou método de projeto com base nos fundamentos da psicologia buscando promover um ensino centrado na experiência da criança. Nas palavras da autora, o método de projeto definido por Kilpatrick em 1918 foi uma das principais contribuições à Escola Nova e, especificamente, à educação progressista norte-americana (LEITE, 2007, p. 17).

Também no início do século XX, de acordo com Hernández (1998), entre as décadas de 1920 e 1930, havia por parte de alguns professores ligados aos movimentos renovadores espanhóis a preocupação em fazer com que a Escola Fundamental fosse organizada seguindo um plano de tarefas semelhante ao que acontece na casa, na rua, ou melhor, na sociedade. Defendiam a ideia de que os projetos deveriam estar próximos à vida fazendo com que o aluno não percebesse diferença entre a vida cotidiana e a vida escolar. Tal ideia opunha-se ao princípio de escola passiva, buscando uma nova escola, ativa e livre da sobrecarga de fragmentos desconexos o que, em 1910, já era defendido por Dewey. É neste contexto que surgem alguns princípios básicos para que a proposta de projetos aconteça: partir de uma situação problema e fazer com que a aprendizagem esteja vinculada ao mundo exterior à escola, oferecendo alternativa para superar a fragmentação das disciplinas.

Já entre as décadas de 1960 e 1970, também de acordo com os estudos de Hernández (1998), surge um novo movimento de interesse pelos projetos denominado “trabalho por temas”. Nesse período tem papel significativo as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem de conceitos. Busca-se então, analisar e refletir sobre os conceitos que são ensinados e como são selecionados. Para atender às mudanças da época, entende-

se que os projetos ou o trabalho por temas tenham sido considerados como alternativa de trabalho em sala de aula. Neste caso, a aprendizagem estaria associada ao trabalho a partir de eixos conceituais que poderiam facilitar o entendimento das disciplinas. Esta visão dos projetos valoriza um currículo interdisciplinar, pois se entende que as disciplinas possuem conceitos chave em comum. “O ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70).

Segundo Hernández (1998), a educação escolar recebe influência de dois fenômenos nos anos de 1980. O primeiro é a revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e o segundo se refere às mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias que armazenam, tratam e distribuem a informação. É neste contexto que os projetos voltam a ser objeto de interesse no meio educacional. O autor faz referência a Bruner quando apresenta os projetos como peças chave da filosofia construtivista na sala de aula. “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias e envolver-se mais na tarefa da aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

OS PROJETOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O século XXI inicia-se repleto de expectativas envolvendo os rumos da escola, trazendo também novas exigências. A escola é aberta a todos e busca cumprir seu papel perante a sociedade, o de ensinar. Para tanto, é considerada uma escola aprendente². Seus profissionais

2 Escola aprendente: termo utilizado frequentemente nos documentos da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Proposta Pedagógica, Currículo Oficial, entre outros), no entanto, sua origem remete-se aos ideais construtivistas da Escola da Espanha.



formados entre o final do século XX e início do século XXI, precisam constantemente de formação e reflexão para atender à demanda atual, ou seja, a grande diversidade que está presente na sociedade e, conseqüentemente, nas salas de aula. Conhecer e refletir sobre a realidade atual é buscar meios para contemplar a escola do século XXI.

Atualmente algumas publicações apresentam reflexões que permitem amplas discussões na busca por uma educação que contemple as mudanças que envolvem toda a sociedade. Cortella (2014), por exemplo, faz referência, em seus estudos mais recentes sobre os novos rumos da educação escolar neste início de século e do papel do professor e suas atitudes, salientando que “a cada dia temos mais velocidade de comunicação, das relações, de mudança de cenário, de conhecimento, de aprendizado. Esta alteração nos obriga a perceber as mudanças que estão ocorrendo, de maneira a reorientar o nosso processo de trabalho” (CORTELLA, 2014, p. 18). No entanto, é preciso que a essência permaneça e atenda às necessidades dos novos tempos. Surgem então algumas indagações: Qual a função da escola neste início de século? Quais os caminhos para atender as necessidades atuais? Tais questionamentos possibilitam e já proporcionaram inúmeros estudos que devem permear a formação continuada dos docentes, no entanto, não se pretende ampliá-los nesse momento e sim, ater-se às inquietudes e caminhos para uma educação de qualidade com foco nas possíveis contribuições do método de projeto. Nesse aspecto e ainda sobre o que se pode considerar como essência da escola vale refletir sobre o que pontua Gimeno Sacristán (2000).

A linguagem e a educação são inseparáveis. A escolaridade tem que se recheiar, antes de mais nada, com fala e escuta, com leitura e escrita. Cultivar essas duas últimas habilidades é função essencial da educação moderna, pois são instrumentos para penetrar na cultura e ser penetrados por ela. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 46).

No mundo moderno e tecnológico em que nos encontramos há que se discutir muito sobre as reais necessidades para uma

escola que precisa atender com qualidade novas demandas sem perder sua essência. De acordo com esse pesquisador a leitura e a escrita, a fala e a escuta fazem parte da essência da escola. Nossa busca consiste, portanto, na pesquisa de formas de trabalho que atendam tais necessidades, com destaque para o método de projeto. Não se refere, no entanto, em “descobrir” algo totalmente inovador, mas analisar o que já existe nas escolas, as potencialidades e os entraves de forma a discutir novas possibilidades e ajustes necessários e/ ou pertinentes.

Nesse contexto, Hernández (2000) acredita que será preciso uma significativa mudança na escola, pois a sociedade está mudando. A quantidade de informações recebidas diariamente é muito ampla de forma a não possibilitar às pessoas a assimilação de tudo, nem mesmo da maioria delas. Nesse aspecto, o autor discute a questão dos projetos de trabalho que, para ele, significam um enfoque do ensino que tenta situar novamente uma proposta do passado, atualizando-a.

Quando falamos de projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

Quando se trata de repensar a educação, há uma série de situações envolvidas, que fazem parte do currículo escolar, valendo ressaltar problemas relacionados à distribuição do horário por disciplinas e a própria organização da escola. No entanto, é possível encontrar docentes que tentam ser mais flexíveis com o uso do tempo das aulas e até mesmo com o espaço escolar, buscando apoio e cooperação entre seus pares, contemplando, de forma consciente ou não, a reformulação do significado do saber escolar. Esses, certamente, são profissionais que fazem a diferença no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem sem deixar que se perca a essência da escola.



Nessa busca por um processo de ensino que faça sentido ao aluno, Hernández, (2000) apresenta o trabalho por projetos como parte de uma tradição na escolaridade que pretende valorizar e favorecer a pesquisa da realidade e do trabalho ativo do aluno.

No entanto, nem tudo o que se realiza nas escolas enquanto projeto pode ser considerado como tal. Atualmente, muitas atividades realizadas são classificadas como projetos, mas não possuem as características essenciais para assim serem consideradas. Hernández (2000) apresenta alguns itens que, ao serem constatados em uma modalidade de ensino, a descaracterizam como projeto:

- Um caminho descritivo por um tema.
- Uma apresentação do que sabe o professor que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que possui a verdade do saber.
- Um caminho expositivo, sem problemas e sem um fio condutor.
- Uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-texto).
- Uma atividade em que o docente dá as respostas sobre o que já sabe.
- Pensar que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes.
- Uma apresentação de matérias escolares.
- Transformar em matéria de estudo aquilo de que nossos alunos gostam e que lhes apeteça. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 182)

Parece um tanto difícil fazer indicações pontuais do que deve ser considerado como característica para que uma atividade possa ser ou não um projeto. Mesmo porque, o intuito não está propriamente em descrever itens, mas em orientar um itinerário, um norteador, que possa considerar o contexto em que se está. Hernández (2000) apresenta o que poderia ser considerado como um projeto e afirma que “não se está falando de um “método” ou de uma “estratégia didática”, mas de uma maneira de refletir sobre a escola e sua função, e que se abre um caminho para reformular o saber escolar”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183). Nessa direção alguns apontamentos são sugeridos pelo autor.

É importante que no desenvolvimento de uma atividade pedagógica, a ser considerada como projeto, haja percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica como contraste de pontos de vista, procurando estabelecer conexões e questionamentos a ideia de uma versão única da realidade. Também deve predominar a atitude de cooperação, em que o professor seja um aprendiz e não um especialista, ajudando seus alunos a aprenderem sobre os temas a serem estudados.

Também é necessário pontuar que cada trajetória é singular e o trabalho deve viabilizar o acesso a diferentes tipos de informação.

O docente, por sua vez, deve ensinar a escutar, levando em consideração que, a partir do que outros dizem, também é possível aprender, pois há diferentes formas de aprender.

Neste contexto, vale ressaltar a necessidade de colocar em prática formas de aprendizagem que levem em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem o espaço para isso. Portanto, é preciso considerar que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

Relacionando estudos desenvolvidos neste início de século em outros países com os desenvolvidos no Brasil, destaca-se a pesquisa mais recente de Araújo (2014),



autor já citado anteriormente. Nesse estudo apresenta a pedagogia de projetos como estratégia, ou melhor, um caminho promissor e possível para trabalhar os processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares de forma alternativa, enfrentando “o desafio atual de encontrar modelos de organização escolar que sejam compatíveis com os avanços nos campos da ciência e da cultura, procurando caminhos que tirem, afinal, o ensino escolar das amarras estabelecidas no século 19” (ARAÚJO, 2014, p. 82).

De acordo com o autor, atualmente, é preciso que a escola integre os novos alunos e alunas, os quais, na maioria das vezes, representam a primeira geração com acesso à escolarização, o que exige novas formas de se pensar e realizar o processo educacional. A busca pela igualdade de condições e direito de inclusão de todos no sistema educativo pode ser considerado um fenômeno recente, no entanto, são demandas que precisam ser atendidas, mas não bastam, necessitando serem acompanhadas de qualidade no processo educativo. Discute também o fato de que a metodologia utilizada nas escolas, na maioria das vezes, não é atrativa, pois não se trabalha com o concreto, algo que faça sentido para o aluno, desperte desejo e curiosidade para aprender. Ainda hoje, em geral, “a preocupação docente passa a ser ensinar a realidade abstratamente e cobrar nos exames a aprendizagem dos conteúdos abstratos. Daí a necessidade de controlar o corpo para que a mente fique liberada para conhecer o mundo” (ARAÚJO, 2014, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados permitem afirmar que o conceito de método de projeto se apresenta sob diferentes denominações. No entanto, retomando as reflexões de Hernández (1998), uma mesma palavra pode, com o

passar do tempo, ter seu significado modificado, pois é necessário considerar que o mundo está em constante transformação, de forma que a realidade em que se vive e o saber escolar do qual se parte também podem ser diferentes. Nessa perspectiva, retomam-se a seguir algumas expressões empregadas nos estudos dos autores analisados que contribuíram para conceituar o método de projeto entre o final do século XX e início do século XXI.

- Para Hernández (1998), os projetos podem ser considerados como prática educativa reconhecida ao longo do século XX em diferentes momentos da história da educação.
- Boutinet (2002) reforça que o trabalho por meio de projetos deve oferecer as condições essenciais para que seja assegurada sua função investigativa.
- Para Machado (2000), um projeto deve fazer parte da realidade do lugar em que está inserido, devendo-se ter metas condizentes com a realidade dos alunos.
- Almeida (2001) valoriza a realização de práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa para os alunos, sendo os projetos indicados como parte de tais práticas. Esses, por sua vez, devem partir do conhecimento dos alunos, buscando desenvolver investigações que colaborem na construção do conhecimento dos mesmos, ajudando-os a compreender o mundo e a conviver criticamente na sociedade.
- Carneiro (2002) afirma que os projetos a serem desenvolvidos em uma escola precisam ter a marca do aluno, devendo partir de uma investigação que o envolva com o processo de aprendizagem. Para tanto, o autor acredita que seja necessário que a escola realize uma negociação pedagógica, de forma que o currículo escolar atenda às necessidades e anseios do aluno.



- Para Araújo (2003 e 2014), um projeto pode ser considerado como estratégia de trabalho na educação. O mesmo autor também faz uso do termo pedagogia de projetos, apontando como caminho possível para trabalhar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de forma mais atrativa aos alunos.
- Barbosa e Horn (2008) referem-se ao trabalho com projetos nas escolas como metodologia, uma forma pedagógica que oferece mais autonomia para os alunos, possibilitando-lhes serem atores do próprio conhecimento.
- Na pesquisa de Leite (2007), o método de projeto é analisado a partir da sua introdução, no início do século XX, baseando-se nos ensaios de Kilpatrick. De acordo com a autora, já neste período, os projetos voltados para a educação nas escolas, mesmo com denominações diferentes, buscavam o propósito de atender às necessidades dos alunos.

Dessa forma, percebe-se que diversas pesquisas já foram realizadas, tanto em países estrangeiros quanto no Brasil, na busca de alternativas que atendam às necessidades do aluno para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Os pesquisadores mencionados até então elucidam sobre o método de projeto como possibilidade de trabalho nas escolas, aqui pensadas de forma ampla, no que tange ao currículo e à esfera de atendimento, podendo envolver instituições de ensino particulares e públicas em âmbito municipal, estadual ou federal.

Nesse aspecto, é possível considerar os projetos como uma forma de organizar o trabalho nas escolas sendo que essa forma de organização do trabalho escolar tende a favorecer a aproximação das experiências dos alunos, vinculando conteúdos escolares com saberes provenientes do contexto social e cultural, possibilitando que, ao perceberem o significado do conhecimento para a compreensão do mundo e de suas vidas, também desenvolvam a prática da reflexão perante seu próprio conhecimento. ♡

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Desafios à educação: o trabalho com projetos. In: _____. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001. p. 47-63.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. **Temas Transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Os Projetos Juvenis na escola de ensino médio**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. O Currículo na ação: a arquitetura da prática. In: _____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.201-280.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A Noção de Projeto na educação**: o “método de projeto” de William Heard Kilpatrick. 2007. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5269. Acesso em: 20 maio 2015.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de Projeto. In:_____. **Educação**: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras, 2000. p.1-37.

NÓVOA, António. **Aprendizagem não é saber muito**. Entrevista concedida à Cinthia Rodrigues em abril de 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

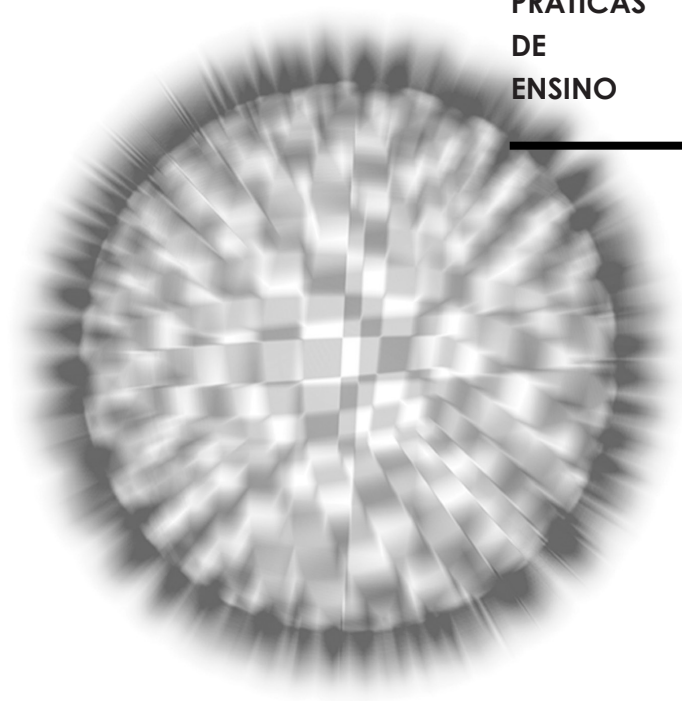
SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.120, novembro de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300003. Acesso em 11 jan. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EIXO
TEMÁTICO

2

ELABORANDO
PRÁTICAS
DE
ENSINO



A ARTE EM JOGO: A INOVAÇÃO EM PROCESSO

CARLA MARIA NICOLA COLETTI
MARIA REGINA GUARNIERI

INTRODUÇÃO

Este texto, recorte da pesquisa de Coletti (2017), trata de uma proposta de trabalho destinada aos professores de Arte que lecionam no Ensino Fundamental, visando contribuir para sua atuação em sala de aula. As dificuldades que enfrentam são diversas, mas considera-se como um grande desafio administrar a amplitude dos conteúdos, que se encontram divididos em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Musicais, Teatro e Dança, cada qual com vastas formas de expressão, o que, possivelmente, compromete a autoconfiança dos professores na atuação em sala de aula. É importante observar que a legislação garante, em suas redações, o ensino de Arte balizado por essas quatro linguagens, mas a formação acadêmica do docente é específica e habilita para somente uma delas. No entanto, a habilitação mais comum entre os docentes é para Artes Visuais, que já traz dificuldades em sua aplicabilidade. Assim sendo, percebe-se a complexidade de se trabalhar as quatro linguagens artísticas, conforme prescrita nos aparatos legislativos.

Observando a insegurança do professor de Arte, considerou-se relevante a necessidade de colaborar na atuação da prática das Artes Visuais com a proposição



de um jogo intencionando que o professor realize uma articulação entre as diferentes manifestações artísticas visuais: cinema, desenho, escultura, fotografia, gravura e pintura; recorrendo às diversas técnicas, contextualizações e materialidades em uma única atividade; garantindo, assim, o ensino de grande parte dos conteúdos da área de linguagem visual. Inicialmente, apresentam-se os aportes teóricos que subsidiaram a proposta de elaboração do jogo, pontuando as ideias de dinamicidade, ludicidade e de inovação pedagógica. Na sequência, detalha-se o processo de criação da referida proposta lúdica. Finaliza-se, destacando sua importância para estimular o trabalho docente e incentivar a atuação dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

OS APORTES TEÓRICOS

Para o desenvolvimento deste trabalho, com intuito de produzir materiais inovadores para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de arte visuais dos anos finais do ensino fundamental, alguns estudos foram selecionados para o balizamento teórico.

De uma perspectiva pedagógica, Barbosa (1994) apresenta a Proposta Triangular, que focaliza, metodologicamente, em sala de aula três momentos de aprendizagem: observação, contextualização e a ação para melhor compreensão de uma produção artística. No estudo de Zabala (1998), o autor destaca três dimensões intitulando-as como conceituais, procedimentais e atitudinais; explorando o entendimento dos conceitos propriamente ditos, dos processos que os alunos percorrerão até realizar as atitudes e a ação em si, respectivamente. O estudo de Ferraz e Fusari (1993) trata do conhecimento sobre as orientações específicas das modalidades e técnicas das artes visuais, bem como explora a relevância da ludicidade nas aulas de Arte.

Refletindo sobre a possibilidade de inovar as aulas de artes visuais com proposta pertinente, o texto de Ferreti

(1980) direcionou para a compreensão sobre as inovações pedagógicas, em sua organização, métodos, materiais, relacionamentos e avaliações, o que nos situou teoricamente para tomar as próximas decisões. Nesse sentido, a proposta de um jogo que pudesse envolver a sala de aula integralmente, um jogo com peças coloridas, formas definidas com regularidade e ainda com diversas possibilidades em sua execução, tornou-se ainda mais significativa. Nesse momento, recorreu-se a Broto (1999) por tratar de questões referentes aos jogos cooperativos, com fundamentação relevante para a confecção do jogo, uma vez que colaboraria também com o relacionamento social e com a formação pessoal dos alunos, que se encontram na adolescência, em busca da identidade pessoal e social, mas, sobretudo, o jogo foi pensado para dinamizar a aula de artes visuais, que, na maioria das vezes, é estática.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

O escopo deste item é detalhar os procedimentos de pesquisa que deram suporte para a elaboração do jogo. Aqui estão evidenciadas as escolhas de conceitos e temas, a seleção e experimentação de formas e materiais, a organização dos grupos e de regras. A ideia de propor um jogo como um procedimento de ensino inovador emergiu da necessidade de colaborar com a prática de ensino de artes visuais, pois entende-se que a dinamicidade em sala de aula incentiva a participação do alunado nas ações pedagógicas.

Segundo Ferreti (1980, p. 63), “inovar, do ponto de vista da didática, tem significado criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e de integração social dos alunos, bem como estimulem a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual”. Ao tomar contato com o estudo de Ferreti (1980), percebemos que a proposta de um jogo em sala de aula seria um método inovador e motivador para os estudantes dos anos finais



do ensino fundamental da educação básica. O autor assim define o que entende por inovação:

Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Por *mudança* deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento (MILLES, 1964). O primeiro momento constitui o referencial para aquilatar da existência de mudanças. Por *objeto* entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material, etc.). Por *planejada* entende-se a ação que se orienta por objetivos definidos tendo em vista resolver problemas específicos da realidade, e que se desenvolve de acordo com um plano cujas etapas estão claramente explicitadas. *Melhoria* é um termo carregado de conotações valorativas. Implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados. (FERRETI, 1980, p. 56 - 57).

Com intenção de propor uma inovação educacional em artes, pautada na explicitação de Ferreti (1980) sobre o conceito de inovar, que implica introduzir mudança de modo planejado em um objeto e, considerando que a maioria dos professores tem formação em Artes Visuais, foi possível criar um jogo enquanto um recurso material lúdico para o ensino de artes.

A proposta lúdica surgiu na intenção de colaborar com as ações pedagógicas no aspecto motivador e de cooperação, pois, segundo os estudos de Weinstein e Goodman (1993, p.26), citado por Broto (1999, p.63), “existe a necessidade para criar modelos cooperativos de jogar juntos, para oferecer um equilíbrio diante da competição que nos envolve. Sem alternativas cooperativas as quais possamos escolher, nós não sabemos discernir sobre quando a competição é modo apropriado”.

Dialogando com o estudo de Ferreti (1980), a inovação educacional com jogos cooperativos veio unir duas intenções em andamento.

Conquanto o termo pedagogia não tenha seu significado circunscrito ao conjunto de procedimentos que definem a prática educacional pretendemos, por duas razões, limitar a análise da inovação em termos pedagógicos aos aspectos mais proximamente relacionados a essa prática. A primeira cinge-se a nossa atuação profissional relacionada, predominantemente, à vivência da situação escolar. A segunda, estreitamente ligada à primeira, diz respeito à constatação da quantidade enorme de “inovações” ou, melhor dizendo, de “novidades” que as escolas brasileiras são levadas a, ou pretendem, introduzir na prática educativa, especialmente no que se refere à *organização curricular* e aos *métodos e técnicas de ensino*. (FERRETI, 1980, p. 57 - 58).

Pensar em como ensinar os conteúdos de arte de modo que os alunos aprendam e se obtenha resultados desejados foi o desafio maior. Ferreti (1980), em seu estudo, explica que os métodos, as técnicas e os materiais instrucionais são instrumentos de trabalho, que os professores dispõem para introduzir modificações que consideram pertinentes. Segundo o autor, ao representarem “o ‘como’ fazer para obter os resultados desejados (a consecução dos objetivos explícitos ou implícitos) constituem a ponte entre as intenções e os resultados e se evidenciam para o professor, como elementos concretamente manipuláveis, o que não ocorre com outras dimensões do processo educacional” (FERRETI, 1980, p. 62).

Para contemplar esta ação pedagógica, pensou-se, à priori, na integração, com possibilidade de agrupamentos variados e, nesse sentido, numa linha que contemplasse o processo integral da abordagem triangular de Barbosa (1994), observar, refletir e produzir. O jogo coincide com as ideias de Barbosa (1994), porque tem três momentos essenciais, quais sejam: reconhecer as técnicas, contextualizá-las às expressões artísticas e, finalmente, produzir a proposta.

Explicando melhor a proposta, essa consiste na elaboração de um jogo, com abrangência da totalidade da turma de alunos, com organizações e reorganizações alternadas



e possibilidade de construção das peças com materiais e formas de fácil acesso. A proposição lúdica tem caráter diagnóstico, uma vez que se recomenda sua aplicação no último ano do ensino fundamental, propositalmente, para avaliar a aprendizagem e colaborar com o preenchimento das possíveis lacunas de aprendizagem que possam aparecer nesse processo lúdico.

O recurso lúdico intenciona contribuir com o processo de ensino e de inovação da prática educativa, visando melhorar a qualidade das aulas de modo a favorecer os alunos na aquisição de conceitos, de experiências procedimentais e efetivação das produções artísticas. Vale ressaltar a importância da prática com atividades cooperativas para a formação pessoal e social do adolescente, bem como o auxílio à competência leitora que, conseqüentemente, remete à competência escritora e possibilita, também, adaptações aos alunos com necessidades especiais.

Explicitando a ideia do jogo, constata-se no estudo de Broto (1999) que:

Os jogos cooperativos foram criados com o objetivo de promover, através das brincadeiras e jogos, a autoestima, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas. E muitos deles são dirigidos para a prevenção de problemas sociais, antes de se tornarem problemas reais. (BROTO, 1999, p. 66).

As etapas do jogo se pautam nos fundamentos cooperativos explicitados nos estudos realizados por Broto (1999), que auxiliam ainda mais na formação do estudante, conforme pontua esse autor:

Tendo os jogos como um processo, aprende-se a considerar o outro como um parceiro, um solidário, em vez de tê-lo como adversário, e a ter consciência dos próprios sentimentos, e a colocar-se uns no lugar dos outros, operando para interesses mútuos, priorizando a integridade de todos. (BROTO, 1999, p. 76).

A intenção desta proposta é agregar a classe como um todo, inclusive o número de peças do jogo, que são 36, incutem a intenção de unir a turma, já que o número de estudantes nos anos finais do ensino fundamental da escola em que uma das pesquisadoras atua possui, aproximadamente, 35 alunos por sala de aula. Durante o processo do jogo as comandas encaminharão para a realização de três organizações de grupo distintas e involuntárias, em momentos diferentes de modo a contemplar a natureza cooperativa do jogo:

O jogo cooperativo consiste em jogos e atividades onde os participantes jogam juntos, ao invés de contra os outros, apenas pela diversão. Através deste tipo de jogo, nós aprendemos a trabalhar em grupo, confiança e coesão grupal. A ênfase está na participação total, espontaneidade, partilha, prazer em jogar, aceitação de todos os jogadores, dar o melhor, mudar regras e limites que restringem os jogadores, e no reconhecimento que todo jogador é importante. Nós não comparamos nossas diferentes habilidades nem performances anteriores, nós não enfatizamos a vitória e derrota, resultados ou marcas. (SOBEL 1983 apud BROTO, 1999, p. 80).

Ainda com a intenção de não haver competitividade durante a aplicabilidade do jogo em sala de aula, até porque suas etapas serão reorganizadas constantemente, vale ressaltar, segundo Broto (1999, p.132), que “formar, desfazer e transformar grupos e times é um exercício que pode nos preparar para circular com maior leveza, flexibilidade e prazer por entre os vários contextos que vivemos no dia-a-dia”.

A ideia de ludicidade e sua materialização em uma proposta de jogo cooperativo para o ensino de artes visuais foi pensada ao se considerar a faixa etária que se pretende atingir, ou seja os adolescentes dos 9º anos da escola fundamental que se apresentam desinteressados durante as aulas e um jogo, possivelmente, motive as aulas.

Com base nos apoios teóricos aqui explicitados, apresentase, na sequência, como foi o processo de elaboração do jogo contemplando os materiais utilizados, as etapas que



o compõem, acompanhadas por explicações referentes ao desenvolvimento para a sua aplicabilidade.

A LÓGICA DA QUANTIDADE DE PEÇAS

Com as análises sobre a importância do jogo trazidas pelos estudiosos, decidiu-se elaborar peças que fossem regulares quanto ao formato e em quantidade exata para a estruturação do jogo de artes visuais. A ideia de se trabalhar com seis grupos e cada grupo de trabalho teria seis peças foi considerada mais adequada, por possibilitar a participação de um número maior de alunos e garantir uma rotatividade coerente do jogo. Assim sendo, o número trinta e seis (36) foi considerado adequado por ser divisível por dois, três, quatro, ou seja, há possibilidade de se trabalhar com seis grupos, mas, de acordo com a necessidade, esses grupos podem ser remanejados para três grupos, ou até para dois grandes grupos, dependendo da necessidade da turma, de acordo com o número de alunos e especificidades.

A FORMA BÁSICA DAS PEÇAS

Como suporte palpável para o jogo, a ideia de elaborar peças em formato circular, que fossem identificadas por cores e sempre correspondendo à quantidade de seis peças, como já apontado, foi definida ao se analisar o conceito de círculo apresentado por Chevalier (1998, p. 250 - 254):

Em primeiro lugar, o círculo é um ponto estendido; participa da perfeição do ponto. Por conseguinte, o ponto e o círculo possuem propriedades simbólicas comuns; perfeição, homogeneidade, **ausência de distinção ou divisão**... O círculo pode ainda simbolizar não mais as perfeições ocultas do ponto primordial, mas os efeitos criados; noutras palavras, pode simbolizar o mundo, quando se distingue de seu

princípio. [...] Ser único [...] é considerado em sua totalidade indivisa. O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim, e nem variações; o que o habilita a simbolizar o **tempo**. Define-se o tempo como uma sucessão contínua e invariável de instantes, todos idênticos uns aos outros... [...]

O círculo é o signo da unidade de princípio. [...]

Desde a mais remota Antiguidade, o círculo tem servido para indicar a totalidade, a perfeição, englobando o tempo para melhor o poder medir. [...]

Concentrado em si mesmo, sem princípio nem fim, realizado, perfeito, o círculo é o símbolo absoluto. [...]

Do círculo e da ideia do tempo nasceu a representação da roda, que deriva dessa ideia, e que sugere a imagem do ciclo correspondente a noção de um período de tempo (etimologicamente, o hebraico associa a torre que é **circular**, com o verbo **mover-se em círculos**, girar, dar a volta; da mesma forma, liga a geração humana a esses “mover-se em círculos”) o símbolo do círculo abrange toda eternidade ou dos supérfluos reinícios. [...]

Em sua qualidade de forma envolvente, qual círculo fechado, o círculo é um símbolo de proteção, de uma proteção assegurada dentro de seus limites.

Diante da profunda análise do autor sobre o que o círculo representa enquanto forma, decidiu-se, a partir dela, pensar nos encaixes e possibilidades para o referido jogo.

A MATERIALIDADE DO JOGO

A partir da forma foram escolhidas cores vibrantes e um material que fosse econômico, de fácil manuseio e transporte,



de modo a possibilitar aos professores que construam seu próprio material de trabalho. O material selecionado foi o E.V.A. (Etil Vinil Acetato, material emborrachado atóxico) por apresentar diversas cores, texturas, estampas e por ser de fácil acesso.

O PÚBLICO ALVO

Os documentos norteadores para a área do ensino de artes visuais, tanto o PCN (BRASIL, 2001) quanto o currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), trazem em sua estrutura básica a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como eixo norteador, que contempla a observação, a contextualização e a ação. Nessa linha de estudo e visando colaborar com a prática pedagógica dos professores de arte, foram pensados os conteúdos da área de artes visuais para propor um jogo que fosse aplicado no último bimestre do 9º ano do ensino fundamental, porque emergiu a possibilidade de poder diagnosticar, bem como retomar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nos anos anteriores desse nível de ensino. O jogo pode ser utilizado em aulas sequenciais ou subdividido em algumas aulas, de acordo com as possibilidades de variação das divisões dos números de peças e de grupos de alunos, já explicitadas anteriormente.

A DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Considerou-se as artes visuais como prioritária para o desenvolvimento do jogo porque esta área possui maior abrangência de conteúdos específicos, bem como por ser a área em que a maioria dos profissionais de arte é habilitada.

A ESCOLHA DAS CORES

As cores escolhidas formam uma sequência de tons contínuos em degradê. O processo para seleção e organização das cores concretizou-se pela vibração das cores, conhecimento popular das mesmas e organizadas no sentido horário. Partiu-se do azul, na linha do horizonte, de acordo com a leitura ocidental, da esquerda para a direita, perpassando de modo gradual, de uma cor para a outra, até finalizar com preto. As cores correspondem aos diferentes conteúdos das artes visuais, explicitados no próximo item.

A SINCRONIA ENTRE CORES, MODALIDADES E NÚMEROS

Pensou-se em seis discos com cores diferentes, sendo cada disco dividido em seis partes, possibilitando a regularidade das peças que se encaixam perfeitamente sempre que trocadas. Seis peças para seis discos.

Para intitular cada círculo, foram selecionadas seis modalidades artísticas da área de artes visuais: o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, a fotografia e o cinema. Esta seleção surgiu do estudo de Martins, Picosque, Guerra (2010, p. 134), referente às Artes Visuais, ao elencarem as seguintes modalidades: “Como faz a leitura e a análise da obra de arte visual? Percebe os elementos de visualidade (linha, ponto, luz, forma, volume, espaço, formas de composição) e **suas várias modalidades (pintura, escultura, colagem, desenho, gravura, cinema, fotografia etc.**” (grifo nosso). Nesse sentido, foram selecionados os seis eixos do jogo a partir dessa análise.



A CONFECÇÃO DO JOGO

Pensando num jogo que seria trabalhado por seis grupos e para ter mais facilidade na produção do mesmo, foram confeccionadas as peças do jogo, seis círculos e 36 peças proporcionais, que compreendem $1/6$ deste círculo, ou seja, setor circular, também conhecido como fatia de *pizza*, é a parte de um círculo limitada por dois raios e um arco.

AS ESCRITAS E IMPRESSÕES

Cada disco contém informações em ambos os lados. Em um dos lados está apenas impressa a modalidade correspondente àquela cor, do outro, está impresso um número ao centro que varia entre 1 a 6. Os discos são das cores azul, verde, amarelo, laranja, vermelho e preto, que correspondem, respectivamente, à seleção das modalidades artísticas das artes visuais: o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, a fotografia e o cinema, bem como à ordem crescente dos números de 1 a 6; neste mesmo lado do número impresso há outras impressões, que se localizam próximas às bordas, distribuídas equilibradamente em 6 partes, semelhante a uma *pizza*. As mesmas escritas das bordas dos círculos também estão nos 36 setores circulares, tais escritas repetem-se para haver o encontro das peças no processo lúdico.

No setor circular, além do tipo de técnica impressa, há um dos números, de 1 a 6, e a impressão de uma “frase explicativa” em evidência e de uma “resposta complementar” de modo oculto.

As impressões das bordas dos círculos e dos setores circulares são idênticas, ora a palavra aparece no círculo e ora a mesma palavra aparece no setor, porém neste aparece um dos números também, visando a um encaixe perfeito de todas as peças.

A DISTRIBUIÇÃO LÓGICA DAS CORES E NÚMEROS

O direcionamento das cores e números em relação às peças circulares e setoriais foi distribuído de modo sequencial e lógico. Considerando as seis cores selecionadas, cada cor é aplicada num círculo e em seis fatias de *pizzas*. Já os números foram distribuídos de modo que um determinado número nomeou um dos círculos e sua presença nas fatias aparece nas seis cores. A distribuição dos nomes das técnicas de modo sequenciado e lógico garante a mesma ordem visual das cores e a classificação ordinária dos números também.

AS ORGANIZAÇÕES E REORGANIZAÇÕES

Existem três modalidades de organizações grupais. A primeira será aleatória, a segunda será regida por número, ou seja, a rodada termina quando todas as peças de mesmo número se encontrarem, e, neste caso, as cores são diversas; na terceira organização, o encontro das peças acontece por cores, neste caso, o número não coincide, porém terão os seis números juntos.

O OBJETIVO DO JOGO

O escopo da primeira etapa é a suposta organização aleatória, ou seja, sem intervenção do professor, apenas delimita-se a quantidade de alunos por grupo e eles se organizam voluntariamente. Na segunda etapa, a meta reside no encontro entre a frase explicativa e a resposta complementar da frase, lembrando que existe uma impressão da resposta em um dos círculos e também existe a impressão da resposta, de modo oculto, no setor circular que está nas



mãos do leitor da frase, com a intenção de que ambas as peças se encontrem. Na terceira e última etapa, o objetivo é encontrar todas as peças da mesma cor e produzir a obra de arte, de acordo com a indicação da comanda.

O CONTEÚDO DO ENSINO DE ARTE

Além das modalidades artísticas que constituem os seis pilares para o jogo, escolheu-se trabalhar com seis técnicas de cada modalidade que reside em cada setor circular, que serão detalhadas na sequência.

As técnicas escolhidas se justificam, porque, em geral, elas contextualizam as tendências históricas e identificam os suportes, ferramentas e materiais apropriados para cada época. Destarte, segundo Barbosa (1994), contempla-se neste momento de observação da historicidade, o eixo da contextualização da análise da obra, ao se considerar a Abordagem Triangular.

AS ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS: MODALIDADES E TÉCNICAS ARTÍSTICAS

Exemplificando a produção dos materiais elaborados, o círculo azul contempla o número **1** e na borda, distribuídas equilibradamente, existem as seguintes técnicas impressas referentes à modalidade do **Desenho**: de **criação**, que se refere ao desenvolvimento das imagens a partir de traçados originais e criativos que representam ideias reais ou de ficção, com exploração da observação, da memória e sobretudo da criatividade. É o princípio de tudo, é realizado com lápis grafite ou colorido. O jogo sempre se iniciará pelo 1-AZUL, porque o desenho de Criação é a base de todos os registros artísticos. Na sequência vem o **estilismo/modelismo**, que se refere

aos desenhos voltados para a moda, que exige técnica específica para sua apresentação. Na sequência vem a **caricatura/mangá**, desenho que também exige técnica específica e a **história em quadrinhos/charge**, que são representações características de desenhos que estão inseridos em uma história. Na sequência há o **simbólico**, que, por sua vez, também gera necessidade de elaborações específicas para compor de fato uma simbologia ou uma representação gráfica; e, enfim, o desenho **geométrico**, que está voltado diretamente às construções com exatidões regulares, e contribui para a montagem de estamparias e estruturas em geral. Essas ideias também surgiram com a necessidade de convergir com um dos objetivos dos PCN de artes visuais - conhecer e situar profissões - e todas essas técnicas apresentadas na modalidade do Desenho são direcionadas ao trabalho profissional, ou pelo menos são as premissas dele. A organização e seleção dessas técnicas surgiram não somente na vivência de sala de aula, mas também da análise de alguns estudiosos. Assim sendo, Ferrari et al. (2015, p. 98) auxiliaram no entendimento da modalidade do desenho, ao mencionarem que o desenho é “uma linguagem tão antiga quanto nossa própria história”. O estudo de Ostrower (2011, p. 102) destaca que:

Nas artes plásticas começa a ser valorizado o desenho e até mesmo o esboço. Torna-se, no Renascimento, uma forma de expressão em si completa quando antes servia principalmente como fase preparatória para murais e pinturas. Por ser tão despojado e tão imediato, o desenho representa o meio de expressão mais fácil do ponto de vista técnico, e o mais difícil do ponto de vista artístico.

Ferrari et al. (2015) também trazem apoio nas delineações da técnica referente ao desenho de criação:

A observação é muito importante para a criação. Ao observarmos, criamos, compreendemos melhor as coisas. Assim, quando vamos criar algo, podemos pesquisar



no nosso baú de ideias, ou seja, na nossa cabeça. Outra forma de criar imagens é fazê-las o mais próximo possível da realidade. Há artistas contemporâneos que nos impressionam com suas imagens incrivelmente realistas, muitas vezes hiper-realistas, isto é, que seguem a realidade em seus mínimos detalhes. (FERRARI et al., 2015, p. 110).

No que se refere à história em quadrinhos, Iavelberg et al. (2014, p. 190) explicam que “HQ é o nome abreviado de história em quadrinhos. Há diversos modos de fazer HQ, tanto o texto como o desenho podem ser trabalhados de maneiras diferentes”. Eles trazem contribuições importantes aos estudos referentes a essa modalidade de desenho:

As HQ e os desenhos animados já foram alvo de muitos preconceitos na área da educação. Hoje são linguagens reconhecidas por seu valor expressivo e pelo potencial de comunicação. Trabalhar com quadrinhos e com animação na escola é uma maneira de mobilizar a curiosidade dos alunos em torno de linguagens que já apreciam no cotidiano. O estudo com seu processo de criação permite trabalhar com interações entre texto e imagens e também com o tema da percepção, investigando os mecanismos que permitem criar a ilusão do movimento nas produções para vídeo e cinema. (IAVELBERG et al., 2014, p. 401).

Sobre os desenhos caricaturados, em consulta à Enciclopédia Britânica, foi possível obter as seguintes explicações:

Gênero de desenho deformado de cunho basicamente satírico, mas não obrigatoriamente cômico. Neste artigo estuda-se sua história e seu desdobramento em outras modalidades essencialmente humorísticas, como o *cartoon* e o desenho de humor. A caricatura consiste em reproduzir (geralmente em termos gráficos, isto é, por meio de linhas) a aparência de uma pessoa, animal ou coisa, uma cena, um episódio, exagerando-se certos traços com intenção satírica, burlesca ou crítica. (ENCYCLOPAEDIA BRITÂNICA, 1986, vol. 5, p. 95).

Para alinhar os estudos sobre desenho geométrico, Marinho et al. (2011, p. 2) fornecem apoio com conceitos:

O Desenho Geométrico é um conjunto de técnicas e processos para construções de formas geométricas. É muito fácil observar as formas geométricas em tudo ao nosso redor, presentes no cotidiano como, por exemplo, nas ruas, nas casas, nas estampas das roupas, nos brinquedos, na natureza [...].

Referente ao Estilismo, sua importância e valorização frente às produções artísticas, Suono (2011, p. 44) explica que:

Por ser tratar de uma linguagem gráfica e de um instrumento de comunicação de projeto, o desenho técnico deve, na medida do possível, apresentar informações precisas a respeito do produto e oferecer condições de leitura e de interpretação das especificações dadas pelo designer. Dessa maneira, o desenho técnico do vestuário deve constituir-se numa expressão clara, uma vez que ele é repassado posteriormente ao profissional da área de modelagem, encarregado pela materialização da peça.

Para entender os símbolos, Martins et al. (2010, p. 33) fazem o seguinte apontamento:

O homem, construtor de um mundo simbólico. Não é de se estranhar que, em nosso encontro com o mundo, aprendemos a manejá-lo pela leitura e produção de linguagens, o que é, ao mesmo tempo, leitura e produção de sistemas de signos.

No que tange à modalidade **Pintura**, estipulada para o disco número 2, na cor verde, são apresentadas as técnicas por meio de diversos materiais, contextualizando épocas diferentes da história, e enaltecendo que cada material utilizado, diferentemente, expressa um resultado específico,



como: óleo, **afresco**, **aquarela**, **vitral**, **têxtil** e **corporal**. Para desenvolver os conteúdos referentes à modalidade da pintura, e elencar as principais técnicas, recorreu-se ao estudo de Ricetto, (2011, p. 47 - 48):

A técnica da pintura a óleo foi resultado das modificações no preparo da têmpera [...] a pintura a óleo facilitou o trabalho dos pintores que agora podiam misturar cores e produzir gradação de tons, por exemplo: ir do vermelho até o rosa em uma pequena área de pintura.

Além disso, como a tinta à base de óleo seca bem devagar, o trabalho podia ser facilmente corrigido ou mudado ao longo de meses ou até anos. Outras vantagens dessa técnica é que as cores, ao secar, permanecem brilhantes e não escurecem. [...]. Essa técnica é chamada assim porque é preciso aplicar a tinta enquanto a argamassa ainda está “fresca”, ou seja, úmida. Na técnica do **afresco**, o artista deve pintar rapidamente e não cometer enganos, pois se a superfície secar e ele tiver de corrigir o trabalho, será preciso quebrar a argamassa, a qual sofre uma transformação química e o pigmento se funde com ela, passando a fazer parte da argamassa. (grifo nosso).

A aquarela é antes pintura que desenho; do desenho, porém, possui a espontaneidade, já que deve ser executada *alla prima*, sem qualquer possibilidade de retoque. (ENCYCLOPAEDIA BRITÂNICA, 1986, vol. 6, p. 224).

A modalidade **Escultura** é agregada ao jogo na cor amarela e identificada pelo número **3**. As técnicas mais tradicionais da modalidade em questão são exploradas pelos diversos recursos como os minerais, os metais, os vegetais, e até os industriais. São exemplos desses recursos: a **modelagem** em massas ou metais maleáveis, o **entalhe** da madeira, da pedra, a partir de uma forma tridimensional, resultando em objetos ou até detalhes em **alto-relevo** e o **baixo-relevo**; a **fundição** em alta temperatura dos metais, projetando produções artísticas e, enfim, os **trançados**, que originam

as cestarias e objetos correlatos.

Segundo Pougy (2015, p.269), os “relevos são figuras esculpidas em uma superfície plana. Assim dizemos que as figuras estão em alto-relevo quando aparecem destacadas acima da superfície e em baixo-relevo quando estão abaixo dela.”

De acordo com Iavelberg et al. (2014, p. 394), o importante é “aprender que objetos utilitários trançados pelos povos indígenas são apreciados e valorizados na sociedade contemporânea.” Ressalta que:

Alguns dos artefatos produzidos pelos povos indígenas brasileiros são trançados com folhas, cipós, tala e fibras, amarrados com barbante e cordas. Por exemplo, os abanos para o calor, as esteiras e redes para deitar ou sentar, as faixas para o corpo e as tipoias para carregar crianças. (IAVELBERG et al., 2014, p. 394).

O disco número **4** é da cor laranja e contempla a modalidade **Gravura**, sendo subdividido nas seis técnicas, a seguir: **xilogravura, litogravura, calcogravura/metalogravura, linoleogravura, serigrafia e digigravura**. Essas técnicas, segundo Pougy (2015, p. 270), foram surgindo na história de acordo com o desenvolvimento de novos instrumentos e das tentativas de explorarem novos materiais como suportes. A xilogravura, por exemplo, é explorada pelo alto relevo na madeira com o aproveitamento da beleza dos veios da madeira, enquanto a linoleogravura explora o baixo relevo em uma borracha denominada linóleo, logo os instrumentos utilizados para esculpir tais materiais variam porque são diferentes. Já na litogravura e calcogravura/metalogravura é aplicado o baixo-relevo em minerais e metais, respectivamente. A digigravura é realizada com apoio da informática, com a digitalização e impressões. Enfim, a serigrafia explora a forma vazada nas aplicações sobre tecido. Contudo, todas as técnicas demandam uma matriz e um número de reprodução exato, cada reprodução é assinada pelo artista e contém o número de impressão que



ela mesma porta e o número total de impressão, exemplo 18/40, significa que é a décima oitava impressão de um total de quarenta.

Ainda sobre a gravura, Pougy (2015, p. 270) explicita que:

A gravura é uma técnica que permite que um mesmo desenho seja reproduzido várias vezes. O desenho, ou a figura, é feito em uma matriz que recebe uma camada de tinta, assim ele pode ser impresso em muitos suportes diferentes. As gravuras variam conforme o tipo da matriz, que pode ser uma placa de madeira (xilogravura), de metal (calcogravura), de pedra (litogravura), de argila (argilogravura), de isopor (isoporgravura), etc.

O disco número **5**, de cor **vermelha**, abarca a modalidade **Fotografia**, que, por sua vez, apresenta técnicas variadas também, sendo selecionadas seis delas para comporem os setores circulares do jogo: a fotografia em **preto e branco, colorida, positivo/negativo, solarização, foto registro e foto artística**. Sobre a relevância da fotografia, Ferraz e Fusari (2010, p. 93), destacam que:

Relativamente à fotografia, tomamos como ponto de referência o fato de ela ser hoje uma das bases de entendimento da sociedade construída no século XX. Difundida por vários meios tais como cartazes, revistas, jornais, livros, documentos publicitários, ela é também um modo de registro da cotidianidade por parte de fotógrafos profissionais e amadores. [...] Com o advento da fotografia, o mundo passa a ser conhecido com mais rapidez, e sendo até confundido seus registros como “expressões da verdade”. Mas, a fotografia não é a própria realidade. Ela é sistema de fazer, de representação, de expressão, como as outras linguagens, mediado pelo fotógrafo, que faz uma transposição do espaço e tempo focalizados para a bidimensionalidade. É determinada por uma mediação tecnológica que se utiliza da luz e de processos físico-

químicos. Resulta em imagens fixas, quando a realidade é móvel.

E, finalmente, o disco **6**, na **cor preta**, representando o **Cinema**, subdividido em seus setores circulares traz seis técnicas diversas desta área: **longa metragem, curta metragem, documentário, mudo, animado**, e, por fim, seus **gêneros**, que são inúmeros, sendo cada um deles desenvolvido a partir de uma expressividade diferente: ficção, aventura, terror, romance, comédia, drama, ação, entre outros.

Ao desenvolverem as ideias sobre o cinema, Thiel e Thiel (2009, p. 14) ressaltam que:

Ver sugere observar, refletir e julgar. Quando vemos, não só captamos o que quer que seja, mas principalmente, construímos julgamentos e ponderamos sobre o que é visto. Para tanto, partimos de nosso observatório particular (nossa perspectiva, formação e visão de mundo) e de nosso observatório coletivo (nossas influências socioculturais). Assim, nosso olhar não é neutro, não é simples captação de informações, mas implica uma relação com o texto (situação, imagem, palavra), construída a partir de contextos sociais, culturais e ideológicos.

AS FASES DO JOGO EM AÇÃO: AS COMANDAS

O jogo apresenta três fases. A primeira fase contempla a escolha aleatória das peças, pois se privilegia a voluntariedade da disposição grupal visando, prioritariamente, o contato inicial com as peças e valorizando as dúvidas que surgirem diante das escritas localizadas nas peças. Nesse momento, vale ressaltar que cada aluno deve reservar a sua “resposta complementar” ocultada, que estará em mãos. Relacionando a prática com a técnica, faz-se necessário retomar o estudo



de Zabala (1998) para esclarecer os conteúdos conceituais como uma dimensão educacional e o de Barbosa (1994) para propor a observação com um dos eixos que colaboram no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda fase será iniciada com a leitura das frases explicativas contidas nos setores circulares, o que demanda muito silêncio e atenção. Cabe ao professor realizar as adaptações necessárias aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), que apresentem dificuldades de aprendizagem, transtornos, dislexias, deficiências auditivas e visuais, entre outras. A leitura sempre será iniciada pelo aluno que portar o setor 1 – Azul, já explicitado, que foi escolhido por ser a representatividade do “desenho realista”. Finalizada a primeira leitura, o aluno, que sabe a resposta complementar, irá mantê-la oculta e aguardar a manifestação dos demais. Todos os círculos contêm todas as repostas e o objetivo das peças reside no encontro entre as escritas idênticas. Os alunos ouvirão, refletirão e procurarão a resposta no círculo que lhes cabe e, ao encontrar a resposta complementar, acenar ao leitor, que irá se sentar no lugar do descobridor. A seguir, o aluno descobridor se tornará leitor e novamente os demais procederão do mesmo modo, ou seja, procurarão a “resposta” e acenarão ao encontrá-la. Quando todas as peças se encaixarem, todos os círculos estarão preenchidos com 6 cores e exatamente na mesma sequência, como explicado a respeito da sincronização. Finalizando esta fase, o professor estimulará que verifiquem se todas as peças contêm a mesma numeração identificada e que todas as técnicas encontradas referenciam a uma única modalidade, por exemplo, o disco laranja conterá seis técnicas de gravura, cada técnica estará representada num setor de cor diferente, mas, ao ser encaixado corretamente, apresentará uma sequência de cores previamente definidas, conforme explicitado no tópico referente às cores, cuja sequência será repetida em todos os discos ao final desta fase. Vale ressaltar que, nesta segunda fase, os conteúdos procedimentais propostos por Zabala (1998) ficam evidentes enquanto que a abordagem triangular de Barbosa

(1994) conta com o quesito Reflexão/contextualização, pois todas as fatias de pizzas foram lidas, refletidas e contextualizadas.

Na fase final do jogo, o professor irá anunciar a comanda da organização por cores, logo esta última organização grupal será desfeita, uma vez que havia seis setores de seis cores sortidas. Ao se organizarem por cor, serão alteradas as modalidades e técnicas. Serão preenchidas por seis técnicas diferentes, cada uma oriunda de uma modalidade artística. Para exemplificar, no disco do cinema há o desenho geométrico, a pintura corporal, a escultura em trançados, digi-gravura, foto-artística e gêneros do cinema. A comanda final será a produção de uma obra artística, baseada como modalidade de produção a manifestação que está impressa no disco, ao lado adverso do número. Ressalta-se que, quando o disco estava completo pelas técnicas de mesma gravura ficava fácil saber, mas como, neste momento, existem 6 técnicas de 6 modalidades sortidas, faz-se necessário verificar a escrita no verso, até porque a organização grupal é outra. Continuando a explicação da produção artística, o aluno irá escolher uma das técnicas em seu disco e desenvolverá o produto. Vale lembrar que em todo disco há um setor que contempla a sua modalidade sendo identificado pelo número, já que estão todos com a mesma cor nesse momento, esse arranjo se fez necessário para facilitar a produção. Contudo, o interessante seria a mescla entre si, por exemplo: como produzir a técnica da xilogravura e expressá-la ou representá-la por meio do cinema?

É importante saber que todas as modalidades apresentadas possibilitam o desenvolvimento de no mínimo uma das técnicas especificadas. Obviamente, se reconhece que seria complexo realizar um afresco, ou uma fundição, mas, a respeito dessas modalidades, existe no mínimo uma técnica que dá possibilidade de execução, como por exemplo, a pintura aquarela e a modelagem em argila, respectivamente. Ainda é possível adaptar a execução ao se produzir uma gravura em isopor, massa de papel, argila, como também a



realização de vídeos e fotos a partir de celulares ou outros recursos digitais, já que a proposta de produção é para o grupo que poderá escolher a técnica, reunir forças e agir. Fica evidente o eixo do “fazer”, segundo Barbosa (1994), bem como o conteúdo atitudinal, estimulando a atitude do aluno em realizar o trabalho.

OUTRAS IDEIAS

O jogo aqui proposto possibilita abordar outras questões, como por exemplo, o “estudo das cores”, considerando a pigmentação. O preto seria facilmente substituído pelo roxo, e as “cores complementares” ficariam dispostas exatamente nas posições opostas. Poderia ser reorganizada a ordem das modalidades, de modo que as duplas de cores complementares ficassem com duas modalidades afins, ou seja, pintura e desenho, escultura e gravura, cinema e fotografia, nas cores azul e laranja, verde e vermelho, amarelo e roxo, pois essas são as três duplas de cores complementares. Além disto, abordar a teoria das cores, as cores primárias, as cores secundárias, entre outras ideias que emergirem.

Também foi pensada a ideia de se adaptar essa proposta de jogo à escrita em braile para atender as pessoas com deficiência visual, e, nesse caso, alterar as cores por texturizações.

É importante ressaltar que a não apresentação de imagens impressas nas peças do jogo foi intencional pensando na possibilidade de adaptação ao braile, bem como o incentivo ao letramento, ao instigar a leitura e a oralidade.

Diante do estudo desenvolvido a partir do processo criativo e das reflexões teóricas, pretende-se patentear o referido jogo, visando à proteção da ideia desenvolvida, bem como a concessão de créditos e méritos que se fizerem necessários em respeito *aos processos de estudo e de criação empregados para desenvolver o trabalho.*

Diante do estudo realizado, faz-se importante destacar que a elaboração do jogo é resultante de um entrelaçamento teórico. Assim sendo, suas regras, fases e organizações foram estruturadas em consonância com Zabala (1998), no que tange ao tripé das suas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal, bem como com a Abordagem Triangular de Barbosa (1994): fazer, fruir e contextualizar. Nesse sentido, constata-se, com regularidade, uma trama de saberes, reconhecendo cada processo teorizado de acordo com a dinamicidade lúdica proposta.

A figura 1, apresentada na sequência, exhibe o entrelaçamento das teorias que balizaram o desenvolvimento deste jogo.

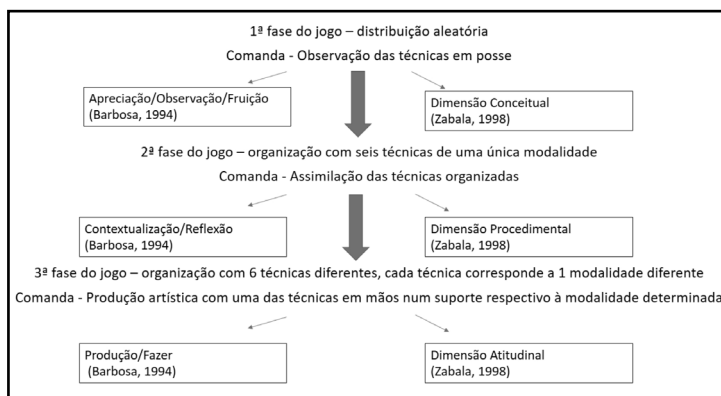


Figura 1. As fases do jogo e o entrelaçamento teórico

Fonte: elaboração das autoras

Observa-se que as fases propostas no jogo são congruentes com as teorizações que forneceram embasamento e o entrelaçamento teórico dialoga com a prática do jogo. As proposições de inovação de Ferreti (1980) nas práticas educativas se elucidam, e as intenções de contribuições desse estudo aos processos de ensino e aprendizagem se concretizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição central deste estudo estipulou-se frente ao contexto atual da realidade profissional dos docentes do ensino de Arte, uma vez que a exigência de trabalho com as quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança - possivelmente, resulta em exaustão e acesso superficial a conteúdos tão diversos.

É possível confirmar a expressa contribuição dessa sugestão de trabalho, ao pressupor que o jogo proposto, enquanto recurso pedagógico para o ensino de artes visuais, possibilita ao professor articulação das diferentes linguagens artísticas visuais focalizadas. Tal confirmação dá-se ao explanar um jogo que articula as diferentes linguagens artísticas visuais, e sobretudo, auxilia o trabalho docente com dinamicidade, resultando num diferenciador dotado de muito conhecimento, pois todas as proposições percorreram o currículo destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto material orientador, sendo possível cumprir as etapas propostas pelos norteadores educacionais, já que foram compiladas em um único jogo.

Todas as ações propostas aos alunos durante a aplicabilidade da dinâmica inovadora, como apreciar, produzir, refletir, são estruturações que convergem aos balizamentos teorizados por Zabala (1998), ao considerar o tripé das dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal; bem como à Proposta Triangular de Barbosa (1994), que incide no fazer, ver e contextualizar.

Ressalta-se também a possibilidade de o professor cumprir os conteúdos propostos no Currículo do Estado de São Paulo (2012), explorando as gamas de linguagens expressivas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Pretende-se que a proposta lúdico-pedagógica para as artes visuais estimule o envolvimento dos alunos nas aulas, bem como o olhar reflexivo e avaliativo do docente. Espera-se, também, que auxilie o trabalho do professor de Artes diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula, sobretudo, nas aulas de artes visuais, visando agregar este instrumento

inovador aos processos de ensino e aprendizagem, intencionando um trabalho dinâmico, regrado e dotado de muito conhecimento.

Referente aos processos desenvolvidos durante a execução desse estudo, a estruturação do jogo em pauta, as análises dos documentos legais e norteadores, e também os apoios teóricos em Barbosa (1994), na área de arte e Zabala (1998), na prática de ensino, constata-se que o jogo é um recurso pedagógico relevante para o processo de ensino. Pode ser considerado como uma proposta inovadora, ao possibilitar ao professor de Artes trabalhar de modo mais articulado com as diferentes modalidades das artes visuais, bem como, envolver os alunos.

Entende-se que a proposta traz contribuições relacionadas aos processos de ensino e inovação da prática educativa, intencionando a melhoria da qualidade das aulas de artes visuais nos anos finais do ensino fundamental favorecendo alunos e professores: os alunos, nas intenções de aquisições de conceitos, experiências procedimentais e efetivação das produções artísticas; os professores, no desenvolvimento da prática com atividades cooperativas, que auxilie esses profissionais, que atualmente enfrentam dificuldade nas salas de aula, sobretudo nas aulas de artes visuais, visando agregar esse instrumento inovador aos processos de ensino e aprendizagem, intencionando um trabalho com mais dinamicidade, emprego de regras e conceitos do ensino de Arte com observação, reflexão e ação. ▽

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em 24 set 2016.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: arte / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. – Brasília: MEC / SEF, 2001.

BROTO, Fabio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

COLETTI, Carla Maria Nicola. **Arte em jogo**, 2017.116f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade e Araraquara, Araraquara, 2017.

ENCICLOPÉDIA BARSA. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**. São Paulo: Publicações Ltda, 1986. v. 5.

ENCICLOPÉDIA BARSA. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**. São Paulo: Publicações Ltda, 1986. v.6.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari et al. **Porta Aberta**: Arte. São Paulo: FTD, 2014.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari et al. **Por toda a Arte**. São Paulo: FTD, 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (coordenador). **Inovação educacional no Brasil**, São Paulo: Cortez, 1980.

IABELBERG, Rosa et al. **Projeto presente arte**. São Paulo: Moderna, 2014.

MARINHO, Jéssica, et al. A importância do desenho geométrico no ensino básico e técnico de ensino médio. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO DO IFTO., 1. **Anais eletrônicos...** Campus de Palmas 2010. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/jornadacientifica/wp-content/uploads/2010/12/06-A-IMPORT%C3%82NCIA-DO.pdf>> acesso em: 18 fev. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

POUGY, Eliana. **Ápis: Arte**. São Paulo: Ática, 2014.

RICETTO, Ligia. **Pintura: Arte, Técnica e História**. São Paulo: 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias / Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SUONO, Celso Tetsuro. O desenho técnico do vestuário sob a ótica do modelista. **Projética Revista Científica de Design** - Universidade Estadual de Londrina, v. 2, n.2 dez.2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/viewFile/8787/9262>> acesso em: 18 fev. 2017.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODA MAFALDA E A FILOSOFIA: OS MICROPODERES EM SUAS TIRAS CÔMICAS

CÉSAR WILIAM FURQUI MASSOCO
LUCIANA MARIA GIOVANNI

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste capítulo foi trazer para estas reflexões parte de pesquisa que buscou extrair, das tiras cômicas da obra *Toda Mafalda*, questionamentos sobre micropoderes, imaginando como Quino, autor da obra *Toda Mafalda*, pensava acerca dessas questões, socializando-as com seus leitores por meio de suas personagens. Especificamente, objetivamos identificar o teor filosófico por meio do poder e dos micropoderes estudados por Foucault em livros como *A Microfísica do poder* e *Vigiar e punir*.

O poder, segundo Foucault, tem suas origens no decorrer da história e é um instrumento dado àqueles que o exercem, de forma que possam usá-lo ou impô-lo sobre aqueles que estão sob visibilidade absoluta e extenuante. Para Quino, que é um humanista, as principais preocupações são, justamente, o poder e suas vítimas. Para ambos, não se deve considerar o poder somente em grandes dicotomias ou em grandes grupos como os capitalistas, burgueses e proletários, mas sim que o poder está inserido em cada um dos atos pelos quais vivemos em sociedade, ou seja, em cada pequeno ato existe este exercício político entre as pessoas.



É o que se poderá constatar nos exemplos, ao longo deste capítulo, inseridos implicitamente nas tiras cômicas da Mafalda, procurando-se responder à seguinte questão: existe a possibilidade de abordar questões filosóficas e, especificamente, mostrar a atuação dos micropoderes em algumas situações vividas por personagens inseridas nas tiras de *Toda Mafalda*? A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza documental, analítico-descritiva, tem a intenção de explorar e analisar tais conteúdos nas mensagens contidas em tais tiras, apontando para uma nova vertente na abordagem e no ensino de Filosofia, que chega aos alunos leitores, por meio de uma leitura menos acadêmica. Para esse cenário, sugerem-se práticas inovadoras para o ensino da Filosofia pelas instituições de ensino.

O CRIADOR QUINO E SUA MAFALDA

Joaquín Salvador Lavado, ou Quino como é conhecido, é um argentino nascido na cidade de Mendoza no ano de 1932 e, até hoje, é considerado um dos mais importantes humoristas argentinos. Ele cria a personagem Mafalda em 1962, mas só em 1964 é que aparece oficialmente no semanário argentino *Primera Plana*. O semanário solicita a Quino algo satírico, porém diferente das vinhetas tradicionais da época e ele retoma uma antiga ideia de uma menina atrevida a quem ele atribui “[...] o papel de *enfant terrible*, já consagrado na tradição das histórias em quadrinhos” (LAVADO, 2010, p. X).

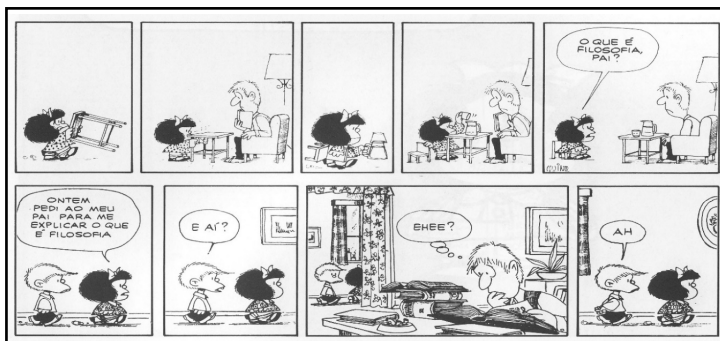
Ao longo dos anos, ocorre a popularização das tiras cômicas de Mafalda e sua obra é traduzida em outras línguas também. Quino, seu criador, desenha sua última tira original em julho de 1973. Em 1976, são publicados os primeiros livros de Mafalda voltados ao público infantil, terminando com um total de dez livros. Mafalda aparece no Brasil no ano de 1981.

Mafalda é uma menina culta e questionadora, preocupada com a política, com o social, com a humanidade e com o mundo de maneira geral. Umberto Eco, no prefácio do livro *Toda Mafalda* (2010, p. XVI), diz que ela não aceita o mundo tal como ele é e, por isso, o contesta com todas as forças.

Por esse motivo entende-se aqui que ela desempenha o papel de uma filósofa e que, a partir dela e das outras personagens das tiras, como Filipe, Liberdade, Miguelito, Manolito, Susanita, entre outros, é possível encontrar muita filosofia inserida nas mais variadas situações em que estão envolvidas.

A RELEVÂNCIA DAS PERGUNTAS ANTES MESMO QUE AS RESPOSTAS

Desde a infância e ao longo de nossas vidas passamos por vários momentos nos quais nos questionamos por estarmos aqui e qual nossa função neste mundo. Sabemos que as perguntas nos levam ao conhecimento e que, por meio delas, podemos problematizar conceitos que nos incomodam, nos causam espanto e também nossas angústias. Ou seja, isso é filosofar e é o que Mafalda e sua turma fazem tão bem.



Figuras 1 e 2 – Fonte: (LAVADO, 2010, p. 194).



Figura 3: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 391).

O exame das Figuras 1, 2 e 3 permite perceber nas tiras, nos diálogos entre as personagens, questionamentos filosóficos relevantes, por meio dos quais as personagens buscam por respostas difíceis de serem respondidas.

Nesses questionamentos parece nítida a dificuldade de analisar a complexidade do ser humano. Pode-se dizer que cada ser humano é um indivíduo singular, porém necessita do relacionamento com os outros para se compreender e construir-se como pessoa. Nas palavras de Centurião (2007): “[...] entende-se que o indivíduo singular se constrói desde uma posição de ‘busca de objeto’ e, portanto, só pode ser compreendido como integrado a unidades relacionais” (p. 11). E é por meio desse caráter essencialmente vincular e no âmbito das relações sociais que sua individualidade ganha significado:

Este significado relacional é, de certa maneira, o único, uma vez que sobrepuja as unidades-indivíduo que funcionariam como os pólos dessa relação. Dito de outra maneira há no ser humano uma essência relacional, que foi caracterizada de maneiras variadas nas diversas orientações antropológicas e psicanalíticas, e esta essência constitui sua realidade fundamental. (CENTURIÃO, 2007, p.11).

De acordo com Centurião, ao se relacionar com os outros, o ser humano encontra-se com sua essência e se reconhece. Na tira acima, Filipe sente a necessidade da opinião de seus amigos, dessa inter-relação, para encontrar-se consigo mesmo e se reconhecer.

Temos vontades, desejos, encontramos lugares prazerosos, mas somos privados desses momentos de felicidade por

conta de um sistema que nos vigia sempre: os micropoderes representados pela família, pela escola, pela sociedade, entre outros, que resultam em momentos de angústia e de crise existencial, pois, paralelamente, vivenciamos as sensações agradáveis juntamente com os deveres que nos são impostos durante toda nossa vida, ou seja, temos de prestar contas por tudo que fazemos ou deixamos de fazer até o fim de nossos dias.

É neste contexto que Miguelito e Filipe se inserem e, por isso, também são grandes questionadores, como é possível constatar em suas tiras, pois se sentem pressionados pela família, pela sociedade, pela escola, pela igreja e pelo sistema social em geral. Temos de prestar contas por todas as nossas ações, pois somos vigiados e cobrados por isso. Sobre esse aspecto Foucault (1997) destaca:

Ao lado das grandes tecnologias dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma parte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo. (FOUCAULT, 1997, p. 144).

A esse respeito, Albuquerque (1995), citando Hobbes, acrescenta: “[...] poder é o conjunto de recursos, de natureza psicológica, material ou econômica, existente na sociedade, que os indivíduos põem a serviço de uma autoridade suprema, para manter a ordem pública” (p. 107). Ou seja, desde a mais tenra idade somos disciplinados e estamos constantemente sendo vigiados por tudo e por todos, começando em nosso lar (nosso núcleo familiar), na nossa vizinhança, na escola, no trabalho, nas universidades, na igreja ou templo, no governo etc. Somos pressionados velada e explicitamente. É nesse momento que nossas angústias afloram, como nas situações pelas quais passam os personagens apresentados nas Figuras 4, 5 e 6, a seguir.





Figura 4: Fonte:
(LAVADO, 2012, p. 215).



Figura 5: Fonte:
(LAVADO, 2010, p. 239).

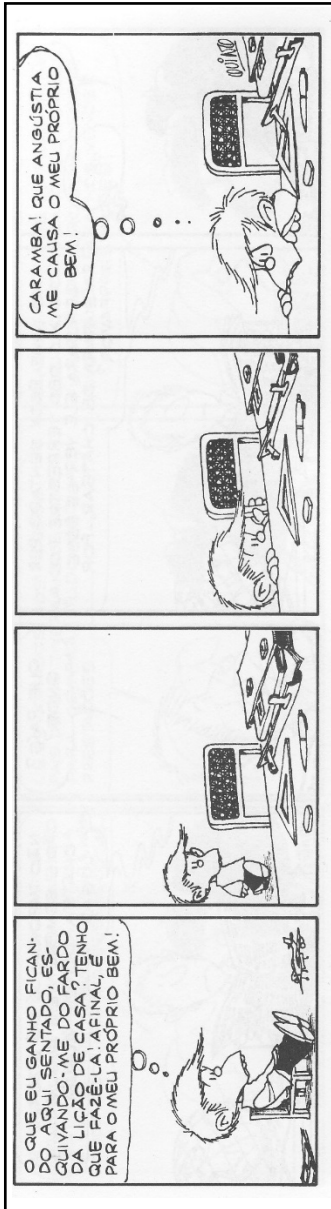


Figura 6: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 402).

Parece que Felipe é vítima de duas violências, a do exterior (a escola e a família) e a do interior (os seus próprios questionamentos), permanecendo pressionado entre aceitar as regras ou questioná-las. Percebe-se que Felipe vive um estado de inautenticidade ao se deparar coexistindo com as pessoas, as coisas e o mundo. Esta inautenticidade é abordada pelo filósofo alemão Martin Heidegger no livro *Ser e tempo* (2008). Trata-se de uma “existência inautêntica”, aquela em que o ser humano é incapaz de refletir sobre sua própria condição e finitude. Existência inautêntica é aquela em que se vive no exterior, em exterioridade, e que é a situação vivida pela personagem Felipe na Figura 6.

Nesse sentido, segundo Foucault (2004, p. 175), o poder “[...] reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe”.

O INSTINTO DA LUTA PELO PODER

Desde que nascemos nos deparamos com os mais variados níveis de poder, mas o primeiro poder, ou o primeiro núcleo de poder no qual se exercem os micropoderes, é o próprio lar. É no núcleo familiar que o indivíduo, desde seu nascimento, começa a ter os primeiros contatos com essa imensa gama de micropoderes dentro de uma hierarquia preestabelecida. Em primeiro lugar, não nos dão o direito de escolhermos nossos próprios nomes, em seguida, nos impõem várias regras disciplinares. Somos vestidos e alimentados pelos nossos pais que compram nossas roupas e alimentos e à sua maneira, nos impõem suas regras.

É óbvio que não estamos contra tudo isso, o que se pretende aqui é mostrar que, desde a nossa mais tenra idade, estamos envolvidos por uma carga de micropoderes intensa.

Sobre disciplina, Foucault defende que o poder somente se efetiva se houver certa economia dos discursos de verdade, ou seja, o poder nos é imposto para uma produção da verdade e temos que desempenhar tal poder produzindo-a, não importa a sociedade em que vivemos; o importante é que as relações de poder sejam verdadeiras e organizadas.

É o que sugerem as Figuras 7 e 8, apresentadas a seguir, com exemplos desse poder hierárquico que se inicia nos nossos lares, sintetizando o que vem a ser a hierarquia doméstica:



Figura 7: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 288)



Figura 8: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 158).

Segundo Foucault (2004, p. 79) “[...] a semitécnica com que se procura armar o poder de punir repousa sobre cinco ou seis regras” e é possível entender aqui que a situação pela qual passa Manolito se enquadra na “regra de quantidade mínima”, ou seja, o crime só ocorre e se efetiva se houver vantagens para o transgressor, pois se a desvantagem suplantar a vantagem, ele não o comete. No caso acima envolvendo Manolito, a desvantagem, que é levar uma surra da mãe, é claramente superior à simples vantagem de não ir à escola e ficar em casa.

Nas palavras de Albuquerque (1995): “[...] na concepção corrente do poder o rei (A) sempre estará presente, assim como seu simétrico, o súdito (B). E poder sempre será um objeto que passa do rei para o súdito ou que o rei retira do súdito” (p. 107). A mãe de Manolito desempenha o papel do rei e Manolito o do súdito e, a partir do momento em que ele faz uso de um poder exagerado, sua mãe o retira. Ainda segundo Albuquerque (1995, p.108), “[...] a natureza dessa relação assimétrica é sua subordinação à manutenção da ordem política”.

Ao analisar a microfísica do poder e seus efeitos, Foucault quer entender e compreender as mudanças no sistema governamental, no sistema político e as influências que isso causa direta ou indiretamente na sociedade

Figura 9: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 102).



de maneira geral ou específica. Sendo assim, há mudanças no corpo social, político, institucional, educacional e, principalmente, no corpo familiar, atingindo o dia-a-dia das pessoas:

Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, *penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou subpoder.* (FOUCAULT, 2004, p. XII, grifo nosso).

Outro exemplo que reforça essa influência do poder que penetra o cotidiano das pessoas e principalmente o corpo familiar, pelo qual os próprios membros de uma família criam suas próprias leis ou regras e as colocam em prática, pode ser apreciado na Figura 9, que traz a tira cômica que se passa na casa de Miguelito.

O PODER DA POLÍCIA

Mafalda é uma criança esperta, inteligente, que lê periodicamente jornais e sabe que vive uma época de ditadura militar em seu país de origem que é a Argentina. Sendo assim, a

Figura 10: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 260).

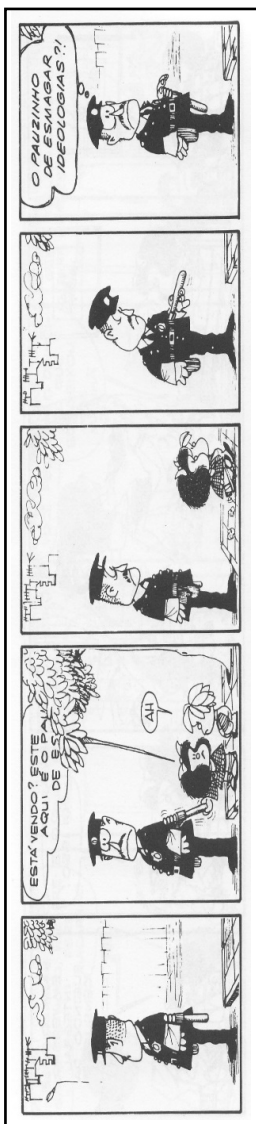


Figura 10, a seguir, traz uma tira em que Mafalda expressa sua percepção do poder arbitrário exercido pela força policial.

Eis, então, um exemplo do primeiro conceito de “saber dominado” que fala Foucault (2004):

[...] conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente: não foi uma semiologia da vida asilar, nem uma sociologia da delinquência, mas simplesmente o aparecimento de conteúdos históricos que permitiu fazer a crítica efetiva tanto do manicômio quanto da prisão; e isto porque só os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas tem por objetivo mascarar. Portanto, os saberes dominados são estes blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição. (FOUCAULT, 2014, p. 170).

Ou seja, no instrumento da erudição, jaz a memória dos enfrentamentos, cujas ideologias são sufo-

cadadas por meio de uma ação arbitrária por parte aqueles que detêm o poder. Os pensadores ou intelectuais que detêm o conhecimento, que procuram defender os ideais favoráveis às classes trabalhadoras, são uma ameaça aos interesses de qualquer governo ditatorial e Mafalda compreende muito claramente como esse tipo de mecanismo funciona.

A QUESTÃO DE LIBERDADE E O QUE ESTÁ PROIBIDO

Seguem as Figuras 11 e 12 envolvendo situações que expressam proibições. Mafalda faz uma caminhada pela cidade e se depara com diferentes placas impondo proibições aos cidadãos, e revela sua indignação.



Figuras 11 e 12: Fonte: (LAVADO, 2010, p. 224).

Nas Figuras 11 e 12 Mafalda percebe que o próprio homem é culpado por impor-se limites. Muito pior, ele próprio limita sua liberdade de ir e vir. A atitude de Mafalda é filosófica, pois questiona o *ato de proibir*, ela transcende os simples avisos proibitivos e se debruça a filosofar sobre o conceito de liberdade em face dos micropoderes com os quais ela se depara.

Já na Figura 13, a seguir, Miguelito, apesar de solitário e às vezes egocêntrico, expressa reflexões que também contêm um caráter filosófico, questionando Mafalda sobre a existência do mundo.

A RELAÇÃO ENTRE PROBLEMAS E FILOSOFIA

A filosofia, ao levantar problemas, os transforma em outros mais. Cada um de nós tem um olhar singular sobre os problemas individuais, sociais, coletivos, políticos etc., e é a filosofia que tenta refletir sobre eles.

Assim, nas Figuras 14, 15 e 16, os questionamentos e críticas sobre *liberdade*, expressos pelas personagens, problematizam situações do cotidiano.

Figura 13: Fonte:
(LAVADO, 2010, p. 187).





Figura 14:
Fonte: (LAVADO,
2010, p. 286).



Figura 15:
Fonte: (LAVADO,
2010, p. 218).

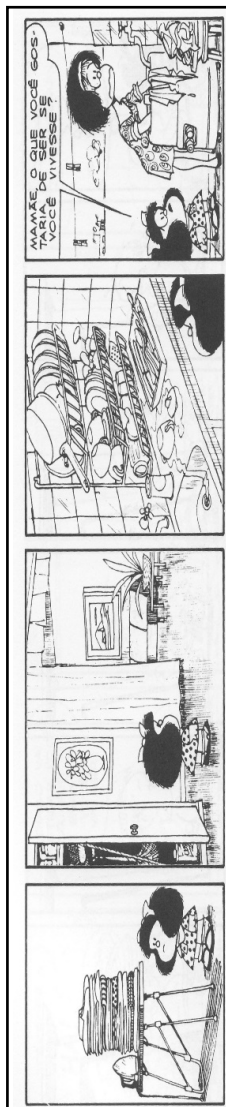


Figura 16:
Fonte: (LAVADO,
2010, p. 228).

O exame das Figuras 14, 15 e 16 sugere que o indivíduo é separado do social, do político, de seus desejos, ou seja, há um drama existencial, uma alienação, e que somente são percebidos pelos pais após serem manifestos e questionados por Mafalda. Assim, pode-se ver a transformação dos problemas vividos pelos pais de Mafalda. Por isso Mafalda pode ser considerada uma verdadeira filósofa, pois instiga os seus interlocutores.

Quino, criador da Mafalda, é um humanista e suas principais preocupações são o poder e suas vítimas. Não se trata, entretanto, de considerar o poder pela ótica das grandes dicotomias presentes nas relações sociais entre capitalistas, burgueses e proletários. Nas tiras cômicas de Quino, o poder está inserido em cada um dos atos que vividos em sociedade, ou seja, nas situações mais corriqueiras está o exercício político entre as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de algumas tiras cômicas contidas no livro *Toda Mafalda*, nos deparamos com questões filosóficas relativas à atuação dos *micropoderes* vividos por algumas de suas personagens.

Segundo Foucault (2004) não se trata de analisar o exercício do poder verticalizado, ou seja, “do centro para a periferia, do macro para o micro” (p. XIII). Uma análise como esta seria tendenciosa, pois colocaria o Estado em uma situação detentora e geradora do poder. Nesse caso, o filósofo francês parte do pressuposto de que existem o *macropoder* e o *micropoder* e que, tanto um quanto o outro, independem de um poder maior como o Estado para imperá-lo.

Entende-se, pois, que as tiras cômicas da Mafalda expressam, nas mais variadas situações, questionamentos sobre *micropoderes*.

Este capítulo apresenta um recorte de dissertação de mestrado (MASSOCO, 2016), que propõe o trabalho didático



com a Filosofia no Ensino Médio, ressaltando o cuidado, o engajamento e o profissionalismo que o professor de Filosofia deve ter ao preparar suas aulas e pondo em destaque as seguintes etapas desse trabalho com os alunos em sala de aula: considerações finais referentes à referida dissertação, conforme Massoco (2016):

- 1) A sensibilização acerca do conceito;
- 2) A investigação sobre como o filósofo pensou o conceito;
- 3) A explanação do conceito segundo o filósofo escolhido;
- 4) A problematização do conceito por meio de atividades práticas;
- 5) O olhar do aluno acerca do conceito como atividade prática;
- 6) A devolutiva do professor aos estudantes após cada atividade prática.

(MASSOCO, 2016, p.96). ▾

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. G. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. v. 7, n. 1/2, p. 105-110, out. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0105.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

CENTURIÃO, L. R. M. **Antropologia e Psicanálise: A enfermidade mental como estilo de vida**. Porto Alegre: Armazém Digital Comunicação, 2007. 214p.

ECO, HUMBERTO. Prefácio. In: LAVADO, Joaquim Salvador (Quino). **Toda a Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 16.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia S Cavalcante Schuback. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. 598p.

LAVADO, J. S. (Quino). **Toda a Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel, Mônica Stahel, Pedro Luis do Carmo, Maria Thereza de Vasconcelos, Antônio de Pádua Danesi, Luís Carlos Borges e Luis Lorenzo Rivera. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 83-103, out. 1995. Disponível em: < <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/mostraArtigo.php?id=97>>. Acesso em: 17 jun. 2012.



JOGOS EMPRESARIAIS VIVENCIAIS E DIGITAIS: UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE ENSINO PARA DINAMIZAR A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA DE JOVENS

ROBERTO AUGUSTO DOS SANTOS
FÁBIO TADEU REINA

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo junto aos jovens é muito evidente na atualidade, pois, se a criação de novos negócios era assunto para adultos, hoje mais jovens embarcam em jornadas empreendedoras. Nesse caso, torna-se fundamental envolvê-los em ambientes educacionais que, guiados pelos propósitos da educação empreendedora, fortalecem as abordagens de ensino centradas no aluno, o uso de novas tecnologias em salas de aula e a diversão para assegurar as aprendizagens. Os jovens, nos dias de hoje, anseiam por processos de ensino diferentes dos apresentados em escolas que ainda são guiadas por modelos tradicionais.

Diante desse contexto, o objetivo desse capítulo¹ é apresentar um modelo híbrido de ensino, unindo, para isso, os modos presencial e virtual, no ambiente de jogos educativos, para oferecer conteúdos de aprendizagem que dinamizam a educação empreendedora. Na visão de Moran

1 Este capítulo baseia-se na dissertação de mestrado de Santos (2016).



(2012, p. 57) “se temos dificuldades com o presencial não as resolveremos com o virtual, por isso podemos tentar uma síntese dos modos de comunicação, o presencial e o virtual, valorizando o melhor de cada um deles”. Ambas as práticas educativas, o jogo presencial e o virtual, são desenvolvidas em ambientes educacionais, porém, separadamente. A primeira não dispensa o fator humano, mas não chama, necessariamente, a atenção dos jovens em função das expectativas que têm quanto às novas tecnologias. Já, os jogos digitais (os *games*) invadiram a vida deles, mas as relações humanas não se fazem tão presentes e isso pode dificultar a aprendizagem.

Enfim, os jovens de hoje não concebem mais um mundo sem computadores e *internet*, dessa forma as ferramentas digitais e os jogos educativos, conhecidos como *Serious Games*, são fortes aliados às estratégias modernas de ensino, sem dispensar jamais, é claro, o fator humano nas relações de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vários países debatem, desde a década de 1990, a importância do empreendedorismo para se desenvolverem social e economicamente. No decorrer dos anos, o avanço desse tema provocou mudanças significativas nas expectativas profissionais dos jovens, que hoje dividem opiniões, pois uns querem emprego e outros o próprio negócio. Dornelas (2008) diz que no passado dificilmente um recém-formado aventurava-se na criação de um negócio porque os empregos oferecidos pelas grandes empresas eram convidativos. Por outro lado, hoje, conforme pesquisa realizada pelo IBOPE (2014), 57% dos jovens já se imaginam como possíveis empregadores.

Diante desse contexto, novas práticas de ensino tornaram-se frequentes para estimular o ingresso de mais pessoas no ambiente empreendedor. O ensino desse tema no Brasil iniciou-

se, conforme Degen (2009), na Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1987. Atualmente, segundo a UOL notícias (2012), mais de 70% das universidades oferecem disciplinas ou programas de empreendedorismo. Em outras instâncias educacionais também há várias iniciativas, mas destaca-se na atualidade, conforme Agência do Senado (2015), um projeto de lei do senador José Agripino para incluir o empreendedorismo no ensino básico, pois, na visão dele, esse tema não deve ser visto como uma disciplina, mas sim como tema transversal para estimular atitudes de iniciativa, criatividade e inovação. Assim, mais pessoas, principalmente jovens, conectarão à criação de novos negócios como forma para responder aos novos desafios.

Se, por um lado, esse movimento ganhou notoriedade, por outro é preciso conhecer os objetivos da educação empreendedora, bem como conteúdos e metodologias aplicados nesse ambiente. Para isso, inicialmente um questionamento pertinente é: será que o empreendedorismo pode ser ensinado? Para Sarkar (2008) uma pequena parcela da população nasce com capacidades inatas, características intrínsecas, mas outra pode ser influenciada por fatores extrínsecos, principalmente pela educação e cultura. Lopes (2010) complementa dizendo que os fatores: personalidade, família, etnia, religião, exposição a negócios, experiências de trabalho e educação são grandes influenciadores. A mesma autora, a título de exemplo, destaca os resultados do relatório da Conferência de Oslo da comissão Europeia de 2006, no qual há estudos sobre resultados da educação empreendedora, como evidências de pessoas que se mostraram mais inclinadas a iniciar o próprio negócio quando foram expostas ao empreendedorismo através da família, dos amigos ou educação. Outro estudo, realizado no Instituto de pesquisa do nordeste da Noruega em 2007, mostrou que a taxa de atividade empreendedora junto dos jovens de 20 a 29 anos, que participaram do programa “*Junior Achievement - Young Enterprise*”, foi 15% maior do que a média da população geral europeia que é de 5% a 6%.

Sobre conteúdos empregados na educação empreendedora, Lopes (2010) comenta que um novo corpo de conhecimento



acadêmico se formou para respaldar a educação empreendedora a partir dos anos de 1980, por isso já se tem muita experiência acumulada nacional e internacionalmente. Para ela, nos Estados Unidos, por exemplo, adota-se o modelo de aprendizagem contínua por meio de estágios sucessivos com padrões nacionais de conteúdos. Esses padrões servem de base para o desenvolvimento de currículos dos diversos níveis educacionais, por isso são organizados com três seções e quinze padrões, especificados no Quadro (1).

Quadro 1 - Padrões americanos de conteúdos para educação empreendedora

SEÇÕES	PADRÕES
Habilidades empreendedoras	Processos empreendedores Traços comportamentais
Habilidades relativas à prontidão para o empreendedorismo	Fundamentos de negócios Habilidades interpessoais e de comunicação Habilidades digitais, Economia. Administração financeira pessoal Desenvolvimento profissional
Funções dos negócios	Gestão financeira, Recursos humanos. Gestão da informação Marketing, Operações Gestão de risco e Estratégia

Fonte: Adaptado de Lopes (2010).

Diante do exposto, observa-se que na educação empreendedora não são trabalhados apenas conceitos, mas também habilidades comportamentais, ressaltando, assim, um caráter sistêmico no processo de formação do indivíduo. Com relação às habilidades, vale destacar as características do comportamento empreendedor, identificadas por *David McClelland* no âmbito da motivação para a realização, que a Organização das Nações Unidas (ONU), desde a década de 1980, utiliza no seminário EMPRETEC². *McClelland* (1987), por meio do estudo “*Characteristics of Successful Entrepreneurs*”, mapeou vários traços comportamentais essenciais ao sucesso empresarial, que são: iniciativa própria e busca de oportunidades; perseverança; comprometimento; busca de qualidade e eficiência; correr riscos calculados; definição de metas e objetivos; busca de informações; planejamento e monitoramento sistemático; persuasão e

redes de contatos; independência, autonomia e autocontrole.

Quanto às metodologias de ensino, há vários direcionamentos para dinamizar as aprendizagens no sentido de desenvolver o potencial empreendedor das pessoas, mas Dolabela (1999 apud Lavieri, 2010, p. 14) evidencia que “o mais importante não é o conteúdo, mas sim o ensinar o empreendedor a aprender [...] o enfoque principal está no aprendizado através de processos de descoberta, sem respostas certas”. Lopes (2010, p. 29) reforça isso, dizendo que a educação empreendedora deve “ênfazer o uso intenso de metodologias de ensino que permitem o aprender fazendo, nas quais o indivíduo pensa de maneira diferente, buscando saídas e alternativas”. Para isso, ela destaca as metodologias voltadas às aprendizagens baseadas em problemas e as que incentivam a cooperação, com ênfase em liderança, comunicação e trabalhos por meio de equipes.

Esses direcionamentos se distanciam das abordagens centradas no professor, que consistem, conforme Mizukami (2014), em padrões pré-determinados de ensino nos quais os professores - os especialistas - transmitem os conteúdos e os alunos recebem passivamente. Com isso, os métodos indicados à educação empreendedora são os que valorizam as experiências dos alunos, tornando-os, assim, os construtores do próprio conhecimento.

É nesse ambiente que estratégia de ensino “jogos educativos” torna-se uma opção atrativa para apoiar as necessidades da educação empreendedora, pois permite ao educando uma postura ativa diante das descobertas de conteúdos, e isso dinamiza sua aprendizagem. Para Moran (2015), nas metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações

2 **EMPRETEC:** é uma metodologia da Organização das Nações Unidas (ONU) voltada para o desenvolvimento de características do comportamento empreendedor e para a identificação de novas oportunidades de negócios, promovido em 34 países. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/empretec-fortaleca-suas-habilidades-como-empreendedor,db3c36627a963410VgnVCM1000003b74010aR CRD>



reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada durante o curso. Para ele, os jogos na educação, como metodologias ativas, estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, pois, para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, as recompensas de competição e a cooperação são atraentes.

O jogo é uma estratégia de ensino que exige algum desafio pessoal ou uma competição entre adversários e competidores, envolvem determinadas restrições que constituem as regras, instruções ou procedimentos tendo em vista uma meta final que é, normalmente, a vitória. (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 28).

Datner (2006) comenta que desde os tempos mais remotos os jogos são utilizados, inclusive por adultos, mas foi a partir da década de 1950, que os jogos, as atividades de ação e as simulações, tornaram-se recursos didáticos mais conhecidos, proporcionando ótimos resultados em diversas linhas pedagógicas. Datner (2006, p. 28) diz que “a grande vantagem dos jogos na educação é proporcionar a vivência sistêmica do maior número de competências humanas e organizacionais, pois, para jogar o sujeito mobiliza as competências adquiridas anteriormente, aprende e desenvolve novas”. Com relação aos benefícios dos jogos às aprendizagens, D’Ipolitto (2012) destaca os seguintes: favorecem a aprendizagem experiencial; integram diferentes áreas funcionais; permitem a aplicação da teoria; permitem ver as consequências das decisões; requerem envolvimento e trabalho em equipe; são exercícios dinâmicos e interativos; são exercícios realistas; expõem os estudantes à competição nos negócios; são divertidos e despertam o interesse e motivam os estudantes.

Na educação empreendedora utilizam-se os jogos empresariais, que para Gramigna (2007, p. 6) “são aqueles que simulam a realidade empresarial”, portanto há especificidades de conteúdos que devem ser desenvolvidos na aplicação destes jogos. Faria e Wellington (2004

apud D'Ipollito, 2012) mostram que as áreas de gestão mais trabalhadas por meio de jogos nos Estados Unidos são: gestão estratégica, marketing, finanças, gestão e contabilidade.

Quando se fala em jogos de empresas, a literatura atual privilegia os jogos assistidos por computadores, todavia é necessário enfatizar, também, os jogos empresariais vivenciais. Ambos são experienciados, mas o que os diferencia são os níveis tecnológicos. Enquanto os jogos digitais utilizam programas, *hardwares*, *softwares* e internet, e podem ser jogados por muitos jogadores de diferentes lugares ao mesmo tempo, os jogos vivenciais são aplicados em ambientes fechados, em uma sala de aula, com menos pessoas e com o apoio de facilitadores.

Independentemente disso, cresce no Brasil a utilização de jogos digitais na educação. Atualmente, a exposição de milhares de pessoas às novas tecnologias, principalmente os jovens, modificou ideias, comportamentos e hábitos relacionados às mais diversas práticas corriqueiras. O IBOPE Mídia (2010), a título de exemplo, mostrou que uma das principais atividades *online* das gerações Y e Z³ são os jogos digitais. Com isso, a educação deve refletir, incessantemente, sobre como elevar suas práticas de ensino a novos patamares tecnológicos, como condição para aproximar o ambiente escolar do mundo vivenciado dos jovens.

Para Arruda (2014), os jogos digitais são fruto do desenvolvimento de computadores, que foram criados em escala a partir da segunda Guerra Mundial, mas, de lá para cá, houve uma proliferação de jogos, principalmente os jogados em redes sociais. Com isso, discutem-se, com intensidade na atualidade, os *games* na educação, conhecido como *Serious Games*. Segundo Lemes (2014), esse conceito refere-se a jogos como dispositivos educacionais e essa categoria facilita a

3 Gerações Y e Z: geração Y (1980/1999); geração Z, a partir de 2000. Jovens entre gerações. Disponível em: http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/jovens_entre_geracoes_midia_yr_copy.pdf Acesso em: 25/09/2016



comunicação de conceitos e fatos devido à dramatização de problemas e motivação.

Prensky (2001), autor americano dos termos “nativos digitais” e “*game based learning*”, diz que os alunos de hoje são de uma geração digital, diferentemente da maioria dos educadores, da era pré-digital. Para ele, qualquer forma tradicional de ensino, seja nas escolas ou até mesmo nas empresas por meio da educação corporativa, já não encanta mais os jovens que, aos milhares esperam, todos os anos, lançamentos de novos jogos digitais, jogados em computadores ou em *videogames*. Ele ainda diz que a revolução da aprendizagem não se concentra, necessariamente, no tipo de tecnologia como: *internet*, educação à distância, computadores menores em salas de aula, nem a telefonia sem fio com banda larga, mas sim na ideia de tornar a educação uma experiência mais centrada no aluno e, principalmente, divertida. Enfim, os alunos de hoje não aceitam mais passar por experiências educacionais chatas, por isso, a adição da diversão nos processos de ensino tornará a aprendizagem mais agradável, atraente e eficaz. Diante disso, este autor defende a utilização de jogos digitais na educação como forma de aproximar os jovens de experiências diferenciadas de ensino.

Para Mattar (2010, p. 10) “os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais os nossos sistemas educacionais foram projetados, em virtude disso a escola tem ensinado habilidades do passado”. Para este autor, os nativos digitais, que nasceram e cresceram na era da tecnologia, possuem características de aprendizagem muito diferentes dos imigrantes digitais, que nasceram na era analógica, mas migraram para o mundo digital na vida adulta.

Diversos fatores impulsionaram o desenvolvimento de jogos digitais no Brasil. Mattar (2010) destaca as associações criadas por empresas produtoras de jogos, como a Associação Brasileira das Empresas Produtoras de Games (ABRAGAMES), e comunidades virtuais de aprendizagem cadastradas no Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) desde 2003. Os aportes financeiros destinados ao desenvolvimento de jogos eletrônicos educacionais, por meio de chamadas públicas, também são muito considerados. Fleury; Sakuda e Cordeiro (2014) comentam que a produção de jogos digitais educacionais, de acordo com o primeiro censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (IBJD), foi a mais representativa no cenário dos jogos classificados como *Serious Games*. De 678 jogos produzidos no ano de 2013, 621 foram jogos educacionais digitais. Essa quantidade também supera todos os produzidos na categoria jogos para entretenimento, que foram 509 no total.

Diante do exposto, percebe-se que os jovens de hoje não se desconectarão mais dessas tecnologias, por isso a escola que ainda possui métodos tradicionais de ensino deve rever, com urgência, suas práticas, a fim de impulsionar ações sinérgicas com as novas habilidades sociais vivenciadas nos contextos digital e midiático. Diante disso, os jogos digitais, os *games*, vieram para ficar, pois o que era somente para entretenimento vem se tornando um forte aliado à dinamização das aprendizagens no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos, além da pesquisa bibliográfica, que apoiou o arcabouço teórico, foram utilizadas as pesquisas documental e analítico-descritiva. A proposta do novo jogo, com formato híbrido, foi construída a partir de um jogo empresarial vivencial que é praticado desde a década de 1990 na formação de novos empreendedores, denominado de *Best Game*⁴. Desse jogo,

4 *Business expenses savings training game (Best Game)* foi criado em 1991 na África do Sul pelos técnicos da Organização não Governamental *Triple Trust Organisation (TTO)* com a finalidade de fomentar pequenos negócios com estratégias de ensino baseadas em aprendizagens por meio da ação



foram extraídos os objetivos educacionais e os conteúdos de aprendizagem. As referências utilizadas para isso foram: o manual do facilitador e a apostila do repasse do *Best Game*, ambos disponibilizados pelo Instituto Centro de Capacitação e Apoio ao Empreendedor (Centro CAPE) no Brasil.

O termo “conteúdos”, nesse trabalho, refere-se às capacidades que se pretende desenvolver mediante os objetivos educacionais. Para evidenciar o caráter sistêmico de aprendizagem foi utilizado o conceito “*tipologias de conteúdos*”. Para Zabala (1998), o termo conteúdo quase sempre foi associado à apreensão de conceitos, mas esta ideia é uma visão restrita, visto que ela é apenas um dos objetivos educacionais. Para esse autor (1998, p. 24) “o aprendizado não deve se limitar as capacidades cognitivas porque os conteúdos de aprendizagem, amplamente entendidos, repercutem no desenvolvimento global do aluno”. Dessa forma, Coll (1996 apud Zabala,1998) destaca a importância dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Zabala (1998, p. 31) diz que essa classificação corresponde, respectivamente, às perguntas: O que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser?

Após organização dos objetivos educacionais e dos conteúdos de aprendizagem iniciou-se o desenvolvimento do roteiro do novo jogo, com modos digital e presencial. Vale ressaltar que no modo digital são contemplados os conteúdos conceituais, já, no presencial, os conteúdos procedimentais e atitudinais. É importante destacar que o novo jogo não é um novo *Best Game*, acrescido do modo digital, mas sim uma nova prática educativa construída a partir do *Best Game*.

Para Field (2001, p. 2) “o roteiro é como um substantivo – é sobre uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo a sua coisa. A pessoa é o personagem, e viver sua coisa é a ação que se apresenta numa história com início, meio e fim”. Para este autor, a história é um todo composta em partes, com ações, personagens, cenas, sequências,

atos, incidentes, episódios, eventos, música, locações etc.

Um aspecto relevante que a história deve considerar são os atos por meio dos quais a história acontece, o que *Field* (2001) chama de paradigma de um roteiro. Para isso, ele propõe a divisão da história em três grandes atos, a saber: Ato I – Apresentação, Ato II – Confrontação e Ato III – Resolução. Para completar as ideias de *Field* (2001), relacionadas aos componentes de um roteiro, Denardi; Frigo e Pozzebon (2014) destacam, no Quadro (2), os principais elementos da narrativa gâmica.

Nesse capítulo não há tanta riqueza de detalhes do roteiro apresentado na dissertação, mas sim, uma visão geral sobre como os roteiros, dos dois modos, se conectam para dar sentido à história do novo jogo.

Quadro 2 - Elementos da narrativa gâmica

ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
O personagem	Um sujeito que participa do jogo com papel bem definido. Os protagonistas, que são personagens ou eixo central a partir do qual a história de desenrola. Podem ter, também, os antagonistas, aqueles que se opõem os protagonistas.
Tempo	Tempo histórico > ponto na história em que os eventos ocorrem. Tempo cronológico> momento em que os eventos acontecem (tempo do relógio) e Tempo para cada objeto modelado (Tempo da máquina), que impacta no fluxo do <i>gameplay</i> .
Espaço.	Onde a história acontece! O lugar em uma história.
Foco narrativo	Refere-se à posição do narrador no contexto da história contada, por isso ele pode tomar diversas formas, ser um personagem como os outros ou ter características diferentes.
As atividades do jogador (<i>player</i>)	A atividade do player é a maneira com que o <i>player</i> se insere na história. Pode acontecer através de elementos na tela como botões, barras de arraste ou menus; através de dispositivos de manipulação [<i>inputs</i> , no jargão computacional] como <i>mouse</i> , teclado, <i>gamepads</i> e, mais recentemente, telas <i>touchscreen</i> , movimentos captados por dispositivos como câmeras e <i>Kinect</i> .

Fonte: Adaptado de DENARDI; FRIGO; POZZEBON (2014).

No contexto dos principais atos de um roteiro que envolve a apresentação, a confrontação e a resolução da história se dá, também, a jornada do herói. Esta jornada, conforme *Joseph Campbell*⁵ (apud ARRUDA, 2014) se baseia na

5 Joseph Campbell
– antropólogo,
escritor, estudioso
norte americano de
mitologia e religião
comparada. Dispo-

jornada cíclica dos mitos, ou seja, em histórias que contam a saga de um personagem (herói) que enfrenta desafios para alcançar objetivos.

Vale ressaltar que essa pesquisa não contemplou a construção do novo jogo na íntegra, pois parou numa proposta geral sobre como os modos, o digital e o presencial, podem ser unidos para formar um modelo híbrido de ensino. Para finalizá-lo precisaria, ainda, das seguintes etapas: detalhamento das histórias, desenvolvimento dos personagens e cenários, construção dos discursos dos personagens, produção dos sons, definição da plataforma tecnológica na qual o jogo, no formato digital, se desenvolveria, construção dos materiais didático-pedagógicos e outros.

nível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Campbell
Passos da jornada do herói: O mundo comum; o chamado para a aventura; a reticência do herói ou recusa do chamado; encontro com o mentor ou ajuda sobrenatural; cruzamento do primeiro portal; provocações, aliados ou inimigos; aproximação; provocação difícil ou traumática; recompensa; o caminho de volta; ressurreição do herói e regresso com elixir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Libâneo (2013, p. 132), “os objetivos educacionais expressam os propósitos quanto ao desenvolvimento de qualidades humanas que os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem, diante de um determinado contexto”.

Os objetivos do novo jogo híbrido, com modos digital e presencial, se caracterizam da seguinte forma: o geral se concentra em estimular as características empreendedoras dos participantes e fazê-los compreender os desafios básicos da gestão de novos negócios. Já, os objetivos específicos são: saber aproveitar as oportunidades de mercado e conhecer os desafios de um empresário iniciante, no sentido de assumir riscos, mas moderados, de acordo com as condições da empresa

e do mercado; mostrar a importância da pesquisa e da análise de mercado, bem como saber utilizar estratégias de marketing, produção, vendas e negociações para dinamizar os resultados da empresa; reconhecer a importância da gestão financeira da empresa; e evidenciar as necessidades de registros e controles das entradas e saídas do dinheiro, e das receitas, dos gastos e do lucro.

Quanto aos conteúdos, à proposta é dividi-los nos modos do jogo. Os conceituais são trabalhados no modo digital, o objetivo é utilizar a jornada empreendedora do participante nesse modo para fortalecimento de conceitos relacionados à gestão empresarial. Já, os procedimentais e atitudinais no modo presencial, com acompanhamento do facilitador em sala de aula. Segue, no quadro (3), a distribuição desses conteúdos.

Quadro 3 - Novo jogo: distribuição dos conteúdos conforme tipologias

MODOS	MODO PRESENCIAL		
	MODO DIGITAL		
Tipologias de Conteúdos	Conceituais	Procedimentais	Atitudinais
Conteúdos por temas da gestão empresarial.	O marketing do negócio	O marketing do negócio	Condutas típicas do empreendedor, conforme pesquisa de <i>McClelland 1987</i> .
	As operações da empresa	As operações da empresa	
	Finanças empresariais	Finanças empresariais	

Fonte: organizado pelo autor.

Do jogo *Best Game*, foram extraídos somente os conteúdos conceituais e atitudinais. Já, os procedimentais, foram organizados de acordo com as experiências do autor sobre aplicação de jogos vivenciais. Seguem, abaixo, os conteúdos conceituais e procedimentais por área de gestão empresarial.

Na área de **Marketing do Negócio** destacam-se como **conteúdos conceituais**: competitividade; estratégias de diferenciação; mercado; segmento de mercado; produto; preço; promoção; ponto de venda; localização; características das instalações e pessoal de vendas e como **conteúdos**

procedimentais: descrever o perfil dos clientes; pesquisar as necessidades dos clientes; desenvolver o projeto do produto; pesquisar os fornecedores: analisar a concorrência; identificar as vantagens de localização da empresa; escrever as políticas de preços e promoções; desenhar uma proposta de treinamento; estabelecer os indicadores de relacionamento com clientes; pesquisar as variáveis externas da empresa, que trazem oportunidades ou ameaças à empresa.

Para a área de **operações da empresa** destacam-se como **conteúdos conceituais:** processos; fluxograma; tecnologia; recursos; produtividade; qualidade; melhoria contínua; capacidade instalada/ociosidade e localização do negócio e como **conteúdos procedimentais:** treinar pessoas na fabricação dos produtos; definir os processos de produção; pesquisar tecnologias; mensurar a capacidade produtiva; definir o formato da matéria-prima; desenhar o fluxograma do processo; estabelecer os indicadores de produtividade e qualidade; desenhar o *layout* da empresa; montar o organograma da empresa; fazer o planejamento da produção ou comercialização:

Já para a área de **finanças empresariais**, destacam-se como **conteúdos conceituais:** apuração de custos (Fixos e variáveis); depreciação; formação do preço de venda; ponto de equilíbrio (Operacional e financeiro); margem de contribuição; demonstração de resultados; capital de giro; fluxo de caixa e controle de estoque e como **conteúdos procedimentais:** classificar os gastos fixos e variáveis da empresa; identificar as margens médias de contribuição dos produtos; calcular o ponto de equilíbrio; fazer o orçamento empresarial; fazer o fluxo de caixa; definir um modelo de controle dos estoques; identificar as necessidades de investimentos; fazer o balanço gerencial; estabelecer indicadores econômicos e financeiros.

Com relação aos **conteúdos atitudinais**, são propostas as condutas típicas do empreendedor, identificadas por *McClelland* (1987), representadas por dez traços comportamentais, denominados como características do comportamento empreendedor. Esses traços já foram

expostos na fundamentação teórica desse trabalho.

Para desenvolver esses conteúdos os jovens terão dois grandes desafios: o primeiro refere-se à participação na “*digital business game*”, etapa digital do jogo na qual eles enfrentam obstáculos e, ao mesmo tempo, fortalecem seus conceitos sobre empreendedorismo e gestão empresarial. Depois, vem a etapa “*Experiential Game*”, que se dá por meio de jogos vivenciais em um ambiente empresarial simulado na sala de aula, conduzida por um facilitador. Nessa etapa são desenvolvidos, prioritariamente, os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Na etapa digital do jogo, o drama geral da história se dá na seguinte forma: o planeta Terra está ameaçado porque dois empresários, únicos empreendedores adultos experientes em negócios, foram aprisionados por AZAR, um ser impiedoso que comanda os *Envious*, habitantes do planeta *Invejius* da Galáxia Cobiças. Com isso, as empresas na Terra pararam suas atividades e não geram mais riquezas, trabalho e renda. AZAR faz isso para se apropriar de todos os recursos empregados na fabricação ou comercialização dos *Smartphones*, pois sabe que esse produto tem alto potencial de crescimento, já que várias galáxias o querem, mas somente a Terra é, ao menos por enquanto, capaz de produzi-lo. AZAR é o único do universo que conquista os demais povos com muita opressão, medo e terror, pois quer riqueza e poder a todo custo. Para ele, os fins justificam os meios.

No entanto, nem tudo está perdido, pois a Terra pode se livrar do impiedoso AZAR, já que existe uma lei universal criada por *Teks*, imperador de todas as galáxias, que diz que um planeta somente pode ser colonizado por outro se os jovens do planeta ameaçado não forem capazes de empreender. Diante disso, dá-se uma única chance, caso contrário AZAR assume as empresas, escraviza os trabalhadores e leva todos os rendimentos, tornando a Terra um dos lugares mais miseráveis para se viver. Essa chance consiste em dois grandes desafios que os jovens devem enfrentar: a “*Digital Business Game*”, uma olimpíada de conhecimentos sobre empreendedorismo e gestão empresarial, e o “*Experiential*



Games”, onde os jovens colocam, na prática, empresas para funcionar com o objetivo de viabilizá-las.

Na *Digital Business Game* os jovens enfrentam seus piores inimigos, pois AZAR ordena que *Sloth, Troll, Liar e Grumpy*, cada um com poderes específicos, destruam os jovens. Para isso, esses vilões farão de tudo para dificultar o acesso dos jovens ao cárcere dos empresários e os acertos nos testes que farão na Olimpíada de conhecimentos. Para AZAR, o sucesso dos jovens significa, necessariamente, a impossibilidade de ele dominar por completo as empresas na terra.

Diante disso, os principais desafios dos jovens na “*Digital Business Game*” são enfrentar os vilões e acessar, com frequência, o cárcere dos empresários para obter informações empresariais⁶, sem as quais dificilmente vencerão a Olimpíada de conhecimentos e viabilizarão as empresas na Terra, na etapa “*Experiential Games*”. Em diferentes momentos os jovens conseguem, desde que cumpram alguns desafios, contatar os empresários, que somente serão libertados se as empresas forem lucrativas na Terra.

A *Experiential Games* é o momento no qual os jovens colocam as empresas para funcionar, ou seja, passam a produzir ou comercializar os *smartphones* na Terra. É nesta hora que as empresas precisam se desenvolver, isto é, com emprego de

recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais eles investem dinheiro com a expectativa de obter retorno. Todos os jovens, independentemente dos resultados na Olimpíada de conhecimentos, no modo digital, participam por meio de equipes da *Experiential Games*. O que muda são os níveis de confiança deles junto aos fornecedores ou parceiros, pois com bons desempenhos na Olimpíada de conhecimentos, terão vantagens. Nessa fase, além dos conteúdos conceituais aprendidos na “*Digital Business Game*”, os jovens precisam colocar em prática os conteúdos procedimentais e atitudinais,

6 Informações empresariais: conteúdos sobre o cenário do jogo na etapa “*Experiential Games*” e sobre gestão de negócios, com ênfase nos temas marketing, operações e finanças que serão cobrados dos jovens na olimpíada de conhecimentos sobre gestão.



sem os quais dificilmente terão maior clareza sobre gestão empresarial e de suas condutas como empreendedores. É nesse momento do jogo que o jovem se distancia, de certa forma, do modo digital e passa a viver a realidade do dia a dia das empresas.

Enfim, se os jovens, os personagens principais, não reverterem esse quadro, ou seja, não passarem com resultados satisfatórios na Olimpíada de conhecimentos, ou ainda não viabilizarem as empresas na *Experiential Games*, todos do planeta terra sofrerão graves consequências.

No modo digital, os jovens passam por quatro grandes etapas. Inicialmente, eles estão em Technolandia, cidade deles no planeta Terra. De repente, o céu escurece e naves espaciais iniciam ataques, principalmente às fábricas de *smartphones*. Comandado por Azar, *Grumpy*, o guerreiro mais zangado, invade o complexo empresarial e aprisiona os empresários. Os jovens, aterrorizados, só observam a captura desses empresários e, sem saber o que realmente estava acontecendo, veem as naves sumirem, à velocidade da luz, para algum lugar no espaço com os prisioneiros.

Em linhas gerais, o primeiro desafio, depois dessa invasão, consiste em consertar os satélites na órbita da Terra, pois, sem isso, os *Smartphones* não funcionarão, já que não haverá transmissão de dados. Nele, os jovens terão que passar pelo zangado *Grumpy* que tentará, a todo custo, destruir os jovens, mandando-os de volta para o planeta Terra. Na sequência, se o primeiro desafio for superado, os jovens vão para o planeta *Invejius*, pois é nesse local que acontecerá a tão esperada Olimpíada de conhecimentos, que consiste em um percurso no qual os conhecimentos sobre gestão dos jovens são testados. Nessa ocasião, os vilões *Sloth*, *Liar* e *Troll* aparecerão para impedir suas vitórias. Nessa Olimpíada, os jovens terão três fases, com questões, testes que se dividem nas áreas de marketing, operações e finanças. Nesse momento, os jovens ganham moedas “Trust” para cada questão cujo resultado acertarem. Com isso, podem obter, ou não, altos níveis de confiança para aproveitar oportunidades na viabilização de suas empresas no *Experiential Games*, como menores



juros bancários ou maiores prazos de pagamento junto aos fornecedores.

É exatamente nesse ponto que o passo “ressurreição do herói” se inicia, pois os jovens recebem uma nova provocação na qual terão que colocar em prática boa parte dos conhecimentos conceituais aprendidos até então. No *Experiential Games*, apesar de acontecer na sala de aula, o ambiente é caracterizado para os jovens se sentirem como se estivessem na cidade de Technolandia, ou ainda próximos dos outros cenários do modo digital. No início, as equipes posicionadas, com papéis definidos⁷, iniciam seus planejamentos empresariais com a finalidade de obter lucro líquido no final do processo. Nesse momento, a presença do facilitador é mais relevante do que na fase anterior, pois agora estará à disposição de todos, não para dizer como os jovens devem tomar as decisões empresariais, mas sim para orientá-los sobre a dinâmica do jogo. Ressalta-se que

7 Papéis definidos: o facilitador atribui papéis as cinco equipes: duas serão comerciantes e três fabricantes de *smartphone*. Participam, no máximo, 30 alunos.

8 É um método não diretivo, ou seja, não há orientações sobre como devem ser tomadas as decisões. Cada um decide depois, diante de erros e acertos, todos trocam as experiências sobre o ocorrido.

primeiro os alunos vivenciam⁸ as situações e depois, com erros ou acertos cometidos, trocam suas experiências, juntamente com o facilitador, com a finalidade de enriquecer as aprendizagens.

Nesse momento, o facilitador assume vários personagens: ele é, ao mesmo tempo, o gerente do banco, o fornecedor de matéria-prima, os consumidores finais do produto *smartphone*, o governo, a loja varejista *High-Tech* e outros.

Antes de iniciar o jogo, o facilitador tem informações das equipes de trabalho, como a pontuação que cada uma obteve no “*Digital Business Game*”, isso é importante porque impactará nas negociações junto aos bancos, clientes e fornecedores. Outro aspecto relaciona-se ao cenário do jogo. Entende-se, inicialmente, que as informações passadas no mundo digital tenham sido suficientes para as equipes

iniciarem os planejamentos empresariais. Caso contrário, as equipes podem comprar informações, ou seja, gastam dinheiro com pesquisas.

Por último, antes de os jovens iniciarem as práticas empresariais eles compreenderão melhor suas características do comportamento empreendedor. A finalidade disso é fazê-los refletir sobre seus comportamentos. Para isso, apoiados pelo facilitador, eles avaliam seus comportamentos por meio de diagnósticos estruturados ⁹ para conhecer suas potencialidades e necessidades de melhorias acerca das condutas típicas do empreendedor.

O cenário do “*Experiential Game*” é a continuidade da jornada empreendedora dos jovens. Se no “*Digital Business Game*” foi possível aprofundar-se em conteúdos conceituais, agora os jovens colocarão em prática os conteúdos de uma única vez, ou seja, os conceituais novamente, os procedimentais e os atitudinais. Espera-se, com isso, uma ampla visão acerca das competências necessárias para eles atuarem no contexto do empreendedorismo. Enfim, as competências empreendedoras são requeridas nesse novo momento e eles têm, mediante interpretação de cenários, o desafio de colocar uma empresa em funcionamento para obter lucro líquido.

Agora, os jovens não enfrentarão mais os vilões do mundo virtual, mas sim suas próprias capacidades para compreender e vivenciar os temas: clientes, características e necessidades; potencial de consumo dos produtos; desenvolvimento/comercialização de produtos; fornecimento de matéria-prima ou mercadoria; diferenciais competitivos dos concorrentes; estratégias de fabricação/comercialização; estratégias de vendas; legislação tributária, principais impostos; estrutura organizacional; custos/despesas fixas e variáveis; projeção de vendas/gastos (orçamento) e projeção dos resultados (lucro líquido e caixa). A

9 Diagnóstico comportamental: instrumento do SEBRAE que permite por meio de autoavaliação o apontamento das características empreendedora das pessoas, baseadas nos trabalhos do psicólogo David McClelland.



seguir são apresentadas as informações gerais do cenário do jogo que os jovens vivenciarão na “*Experiential Games*”.

Há dois tipos de produtos que as indústrias podem fabricar: os *smartphones* tradicionais¹⁰ e os *smartphones diferenciados*. Ambos são confeccionados com $\frac{1}{4}$ de uma folha A4, vendida por um único fornecedor de matéria prima por R\$ 40,00 a unidade, com pagamento à vista, configurando um monopólio. Os *smartphones* tradicionais são adquiridos pelos consumidores finais das classes socioeconômicas B/C, já os *smartphones* diferenciados pela classe A. Vale ressaltar que as indústrias vendem seus produtos aos lojistas e esses, aos consumidores finais.

10 *Smartphone*

tradicional. Produto que está há 20 anos no mercado, há muita informação sobre ele, por isso o facilitador explica como faz.

11 Novos produtos.

Não são passadas informações sobre novos produtos pelos empresários aos jovens na etapa *digital business game*. A ideia é que eles, em função de novas pesquisas, descubram – por si próprios – que o mercado é dinâmico, e que devem, continuamente, pesquisar novas necessidades. Se isso acontecer por interesse de alguma equipe o facilitador negocia novas condições neste contexto. Mas tudo isto tem que partir dos jovens, nunca do facilitador.

O mercado para o *smartphone* tradicional é considerado maduro, por isso o nível de concorrência é alto e os preços são balizados por meio de um gabarito de oferta e procura em que quanto maior a oferta menor será o preço, ou menor oferta maior o preço. Não há limites de compras neste mercado, ou seja, tudo o que for produzido será, desde que tenha qualidade, vendido. As classes B e C são altamente exigentes com qualidade e preferem pagar pelos produtos da seguinte forma: 70% à vista e 30% a prazo.

A classe A está ávida por novos produtos¹¹, ou seja, querem exclusividade, querem *smartphones* diferenciados. Para isso, está disposta a pagar 100 % a mais do valor do *smartphone* tradicional para quem oferecer produtos com dispositivos tecnológicos diferenciados. As condições de pagamentos preferidas são: 50% à

vista e o restante a prazo. Ela é altamente exigente com qualidade e tem o hábito de comprar diretamente nas lojas, principalmente as localizadas em *shopping centers*. Por outro lado, há limites de compras, que funciona da seguinte forma: compram somente 30% da oferta dos smartphones tradicionais, como por exemplo: se forem vendidos 100 *smartphones* tradicionais, a classe A comprará somente 30 *smartphones* diferenciados.

As indústrias de *smartphones* formadas por três equipes, podem se relacionar com dois tipos de mercado: a loja varejista (*High-Tech*) e as equipes que representam as outras lojas de varejo, que são duas. A loja *High-Tech* paga R\$ 110,00 por unidade do smartphone tradicional; o pagamento é efetuado à vista; é altamente exigente com qualidade, pois se o produto não tiver conformidade ele é descartado na hora da compra. O pedido de compra é de somente três unidades por período¹² e por indústria. Com as outras lojas de varejo, as condições como preço, prazo, padrões de qualidade e quantidades são negociadas entre indústrias e lojistas.

Vale ressaltar que as negociações entre as indústrias e o fornecedor de matéria-prima seguirão a tabela de pontos obtidos pelos jovens na “*Digital Business Game*”, isto é, para altos níveis de confiança, as equipes têm mais vantagens; para baixos níveis, menos vantagens. Já, as vantagens, ou não, das lojas varejistas se relacionam aos recebimentos de vendas junto aos consumidores finais, ou seja, com altos níveis de confiança, receberão à vista.

Para operacionalizar as atividades empresariais, as equipes assumem gastos operacionais variáveis e fixos pré-determinados como: salários de funcionários, encargos trabalhistas, impostos sobre vendas, aluguel de imóvel, pró-labore e outros. Para isso, há tabelas

12 Período: Na *Experiential Game* haverá somente um período do jogo, este período se dá por meio das seguintes etapas: planejamento, execução, avaliação dos resultados e planos de melhorias. O tempo desse período é determinado pelo facilitador na sala de aula.



com valores para cada um desses gastos, uma para as indústrias e outra para as lojas.

Com relação aos recursos financeiros, necessários para viabilizar as operações empresariais, todas as empresas começam com um capital próprio de R\$ 300,00 (trezentos reais), mas podem emprestar do Banco até R\$ 1000,00 (mil reais). Vale ressaltar que quanto maior for o nível de confiança da equipe, obtido na etapa digital do jogo, menores serão os juros bancários.

A duração da empresa compreende um período, que é determinado pelo facilitador. Nele, são realizadas as seguintes atividades: as empresas planejam suas atividades; decidem se emprestam ou não dinheiro do banco; as indústrias compram matérias-primas, produzem os *smartphones* e vendem os produtos; os lojistas vendem os *smartphones*; as empresas recebem suas vendas e pagam suas contas; as empresas controlam e analisam os resultados.

Com relação aos tempos dessas atividades, as únicas com padrões pré-determinados são: o tempo de produção dos *smartphones*, que são 4 minutos e o tempo de comercialização dos projetos, 10 minutos. Os demais tempos são mais flexíveis e são determinados pelo facilitador. Por último, vence a empresa mais lucrativa.

CONCLUSÕES

Na atualidade, os jovens se interessam mais por novos negócios como opção de carreira, dessa forma é preciso prepará-los com propostas da educação empreendedora que se concentram, essencialmente, em metodologias ativas de ensino, que são aquelas que evidenciam as abordagens centradas no aluno e as aprendizagens por meio de experiências. Nessa circunstância, enquadra-se a estratégia de ensino jogos empresariais vivenciais, um método no qual os educandos lidam, na prática,

com vários conteúdos ao mesmo tempo, dinamizando, assim, o pensamento sistêmico. Há que se considerar, ainda, o caráter lúdico dos jogos, por isso as pessoas se envolvem com mais facilidade nas experiências de ensino propostas. Se, por um lado, esses jogos são estratégias de ensino indispensáveis, por outro, os jovens querem que as aprendizagens por meio de *games*, jogos digitais, evoluam nas salas de aula.

Diante desse contexto, essa pesquisa mostrou que é possível unir os modos digital e vivencial, pois a história construída, com etapas de um roteiro *gâmico*, conectou-se às práticas vivenciais propostas dando, assim, novos significados ao método de ensino, necessários ao desenvolvimento das competências pretendidas. Nesse novo formato, o digital não vive sem o presencial e, de maneira recíproca, o vivencial sem o digital – tornando-se uma coisa só. Ressalte-se, também, que essa construção se inspirou no questionamento de Moran (2012): por que não tentar uma síntese dos dois modos de comunicação, o digital e o presencial, valorizando o melhor de cada um deles?

Se, por um lado, há uma proposta híbrida de ensino para apoiar o empreendedorismo junto aos jovens, por outro, um grande caminho ainda deve ser percorrido para concretizar esse desafio. Há, por enquanto, apenas um roteiro *gâmico* que uniu os modos, mas faltam, ainda, várias construções para finalizar essa prática educativa, como: um roteiro *gâmico* com mais detalhes, com os diálogos entre os personagens; as atividades dos jogadores orientadas por elementos na tela do computador; o desenho, a construção dos personagens e cenários; uma trilha sonora; os testes sobre marketing, operações e finanças; as programações, diante das plataformas escolhidas e outros materiais didáticos, como gibis, cartazes e apostilas.

Enfim, a educação de jovens deve se respaldar em experiências divertidas de ensino com uso, definitivamente, de novas tecnologias na sala de aula, até porque os jovens de hoje não concebem mais um mundo sem computadores e *internet*. ▾



REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Empreendedorismo pode passar a ser ensinado nas escolas.** Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/12/29/empreendedorismo-pode-passar-a-ser-ensinado-nas-escolas> Acesso em 18/01/2016

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais.** Porto Alegre: Bookman, 2014. v. 1.

DATNER, Yvette. **Jogos para educação empresarial:** jogos, jogos dramáticos, *role playing*, jogos de empresas. São Paulo: Ágora, 2006.

DEGEN, Ronald Jean. **O empreendedor:** empreender como opção de carreira. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DENARDI, Daniel do Amaral; FRIGO, Luciana Bolan; POZZEBON, Eliane. **Roteirização em Games:** uma breve análise sobre as iniciativas atuais. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL., 13. Porto Alegre – RS – Brazil, November 12th - 14th, 2014.

D'IPOLITTO, Cláudio. Jogos de negócios e educação empreendedora. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão.** v.7, n. 2, 2012, p. 192-204 DOI: 10.7177/sg.2012. V7. N2. A5.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo:** transformando ideias em negócios. 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro:** os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FLEURY, Afonso; SAKUDA, Luiz Ojima; CORDEIRO, José Henrique Dell Osso. **1º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais.** Núcleo de Política e Gestão de tecnologia da USP (PGT)/ Grupo de Estudos e Desenvolvimento da Indústria de Games da USP (GEDIGames), São Paulo, 2014.

GRAMIGNA, Maria Rira Miranda. **Jogos de empresas**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.

IBOPE MÍDIA. **Gerações Y e Z: juventude digital**. Disponível em: http://www4.ibope.com.br/download/geracoes%20_y_e_z_divulgacao.pdf Acesso em: 01 set. 2016.

IBOPE. Ibope e USP confirmam com pesquisa: jovens querem empreender na web. 2014. Disponível em: <https://startupi.com.br/2014/08/ibope-e-usp-confirmam-com-pesquisa-jovens-querem-empreender-na-web/>. Acesso em: 14 set. 2015.

LIBÂNNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LAVIERI, Carlos Amorim. Educação... Empreendedora? In: LOPES, Rosemary A. (Coord.). **Educação Empreendedora: Conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, 2010.

LEMES, David de Oliveira. **Serious Games - Jogos e educação**. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/bienal-2014/resumos-e-fotos/5647-primeiro-resumo> Acesso em: 22 ago. 2016.

LOPES, Rose Mary Almeida. Referenciais para educação empreendedora. In: LOPES, Rosemary A. (Coord.). **Educação Empreendedora: Conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, 2010.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MCCLELLAND, David. **Characteristics of Successful Entrepreneurs**. Edited by Dr. George T. Solomon, U.S. Small Business Administration and Dr. Bruce G. Whiting, Kutztown University of Pennsylvania vol. 21, n. 3, third quarter, 1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2014.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e medicação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens** Coleção Mídias Contemporâneas. vol. 2 PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, v.2, p.15-33.

PRENSKY, Marc. **The digital game: based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SANTOS, R.A. **Jogos empresariais vivenciais e digitais: uma proposta híbrida de ensino para dinamizar a educação empreendedora dos jovens**. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara-UNIARA, Araraquara, 2016.

SARKAR, Soumodip. **O empreendedor inovador: faça diferente e conquiste seu espaço no mercado**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

TRIPLE TRUST ORGANIZATION – TTO. **Best Game: Manual do facilitador**. Trad. Instituto Centro CAPE. Belo Horizonte, 1999.

_____. **Repassé do Best Game**. Apostila s/data. 61 p.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2005.

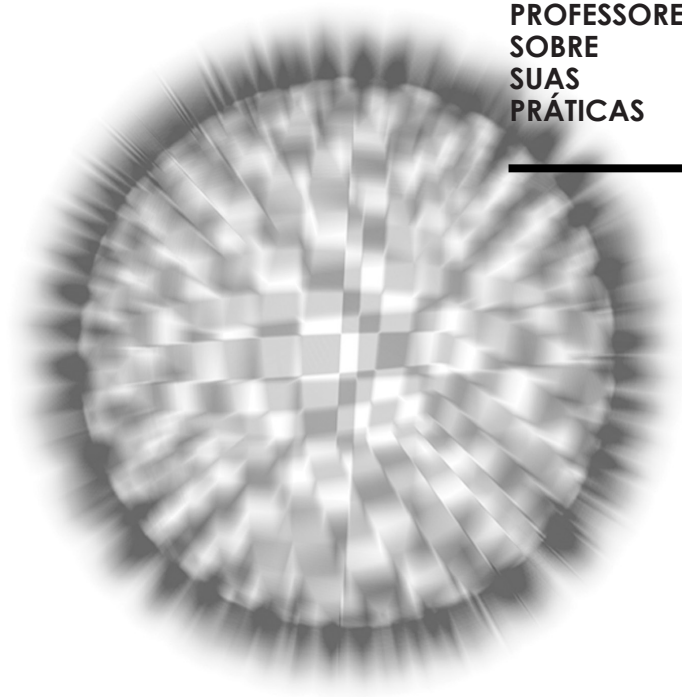
UOL NOTÍCIAS. **Mais de 70% das universidades oferecem disciplinas de empreendedorismo**. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/infomoney/2012/10/10/mais-de-70-das-universidades-oferecem-disciplinas-de-empreendedorismo.jhtm> Acesso em: 13 jan. 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EIXO
TEMÁTICO

3

**OLHARES
DOS
PROFESSORES
SOBRE
SUAS
PRÁTICAS**



O QUE PLANOS DE AULA TÊM A DIZER SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES COM ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL?

ANA PAULA SENE MILANEZI
MARIA LÚCIA SUZIGAN DRAGONE

INTRODUÇÃO

A utilização de materiais didáticos com finalidades específicas vem sendo discutida amplamente, pois eles são vistos como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Nesse contexto aparecem os Atlas Escolares Municipais, que, segundo (ALMEIDA, 2003), concentram: mapas, gráficos, tabelas e conteúdos que trazem informações referentes à população, economia, características físicas e naturais de um determinado município. As pesquisas de Almeida e Oliveira (2000) e Miranda (2003) apontam para uma necessidade de adequação dos materiais didáticos ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental: “A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos [...]” (BRASIL, 1997, p.77).

No ensino de Geografia, o domínio de conceitos básicos, como o de lugar, torna-se indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita por meio de seu entendimento, a compreensão dos espaços vividos pelos alunos, possibilitando-lhes desenvolverem competências ligadas à análise de situações próximas, das relações espaciais e das interferências que essas relações produzem em suas vidas (BUENO, 2008). No entanto, esse conceito, por vezes,



se apresenta aos professores como uma barreira ao processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento acerca do lugar de vivência do aluno pode não ser também de domínio do professor, assim, muitas vezes, conta-se apenas com o conhecimento mediante a experiência pessoal do aluno. Esse fato é bastante frequente porque professores iniciantes nem sempre lecionam em seu município de origem, portanto, adequar o conteúdo para trabalhar o conceito de lugar nos anos iniciais, em alguns municípios, torna-se uma tarefa árdua para os professores.

A abordagem didática do conceito de lugar pode ocorrer por intermédio de diferentes espaços de vivência do aluno: o caminho de casa até a escola, o bairro do entorno da escola, a praça, a igreja. Esses são espaços acrescidos de valor e repletos de significados em que o aluno pode observar a realidade e a partir dela compreender e refletir sobre o lugar onde vive. Deve-se também levar em conta que os livros didáticos trabalham o conceito de lugar e suas aplicações com exemplos fictícios ou de grandes cidades que distanciam o aluno do espaço por ele vivenciado. Dessa forma, destaca-se a importância dos Atlas Escolares Municipais, principalmente, no que se refere a municípios pequenos que contam com uma parca produção sobre seus aspectos naturais e sociais.

Na perspectiva de que poucos são os mapas dessa natureza, Milanezi (1997) organizou, como Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Geografia, uma coleção de mapas temáticos, a partir de pesquisa bibliográfica sobre o conteúdo geográfico abordado nos livros didáticos de 4º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a coleta de informações de ordem física e humana do município alvo da pesquisa, foram elaborados mapas temáticos em uma mesma escala cartográfica (1:142.000), objetivando a possibilidade de comparação entre as informações contidas nos mesmos e sua efetiva utilização nas escolas (MILANEZI, 2012). O interesse em compreender se efetivamente a utilização de Atlas Escolar Municipal poderia complementar e auxiliar o ensino de Geografia nas escolas, conduziu à formulação de uma nova pesquisa sobre quais propostas de utilização desse

material seriam estruturadas pelos professores de ensino fundamental.

Estruturou-se, então, a dissertação de mestrado de Milanezi (2016), denominada *Atlas Escolar Municipal – construindo propostas viáveis para a sala de aula*, uma pesquisa com características de pesquisa-ação, cujo recorte, que compõe o presente texto, tem o objetivo de analisar como professores organizam suas práticas com material específico de Atlas Escolar de sua região de atuação.

ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE AULA UTILIZANDO ATLAS ESCOLARES DA CIDADE DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores convidados para a pesquisa de Milanezi (2016) faziam parte do quadro de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo e atendiam às 4^o e 5^o séries/anos em três escolas, perfazendo um total de 16 participantes, sendo seis professores da escola denominada A, quatro professores da escola B e seis professores da escola C. Foi solicitado a eles que elaborassem um plano de aula de Geografia utilizando o material cartográfico (MILANEZI, 2012) que lhes foi apresentado em um minicurso sobre Alfabetização Cartográfica. Todos os professores receberam um modelo para que estruturassem o plano de aula contendo itens habitualmente utilizados na rede de ensino para essa finalidade. Serão analisados e discutidos, neste texto, os objetivos, conteúdo e desenvolvimento propostos.

Quatro encontros foram realizados ao longo da pesquisa, todos em horário de ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo). O primeiro para apresentação da proposta de pesquisa e aceite formal por parte dos professores; no segundo encontro, foi ministrado pela pesquisadora o minicurso sobre Alfabetização Cartográfica com apresentação do material cartográfico intitulado *Atlas Escolares – Proposta para o Município de Tabatinga – SP*, além



da entrega da atividade roteiro para produzir o plano de aula. O terceiro encontro, sem a presença da pesquisadora, foi destinado à troca de ideias entre os participantes da pesquisa. No último encontro, foram recolhidos os planos de aulas elaborados pelos professores, que passaram a ser identificados na fase de análise, somente pela letra P associada a um numeral de 1 a 16, por exemplo, P1, P8, P16.

ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS PLANOS DE AULA PARA UTILIZAÇÃO DE ATLAS ESCOLAR

Para análise dos planos de aula elaborados pelos professores participantes foram estabelecidas temáticas a partir dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o Ensino de Geografia no Ensino Fundamental I.

Seguindo esse critério, as categorias definidas para a análise dos objetivos propostos pelos professores foram:

- *Localização*: todas as atividades que envolvem orientação espacial;
- *Formação de aluno crítico*: as atividades que incentivem o aluno a avaliar a informação oferecida;
- *Formação do aluno crítico com ampliação para a relação sociedade x natureza*: todas as atividades que propiciem o entendimento da transformação da natureza pelo ser humano;
- *Paisagem*: atividades que visem descrever ou analisar elementos naturais e/ou sociais constituintes da paisagem.

Em relação à análise dos conteúdos previstos nos planos de aula, ficaram definidas três categorias:

- *População*: atividades que estimulem uma análise demográfica;
- *Localização*: localização do município na região, limites municipais;
- *Paisagem*: análise de elementos constituintes da paisagem municipal, elementos naturais e sociais.

OS OBJETIVOS E CONTEÚDO DOS PLANOS DE AULA

A análise dos objetivos dos planos de aula evidenciou a categoria *localização* como a mais recorrente. Entre as 16 propostas, 10 optaram por atividades que buscavam reconhecer e localizar o município em relação a seus vizinhos, ao estado de São Paulo e às regiões do Brasil. Apenas duas dessas propostas diferenciavam-se por utilizar a hidrografia como ponto de partida, entretanto, enquadraram-se na categoria *localização* já que apenas propunham a identificação e localização dos rios municipais. Os demais planos (seis) buscavam reconhecer partes do município de acordo com as modificações/transformações que o ser humano realizou no espaço natural no decorrer do tempo, incluindo-se na categoria *paisagem*, apontando para atividades ligadas ao rural/urbano, a história do município, os pontos turísticos e a utilização da terra.

Dentre as propostas de plano de aula apresentadas, algumas eram muito simples e reproduziam atividades existentes em livros ou apostilas, fato que, segundo Souza e Katuta (2001), evidencia a chamada leitura simples, demonstrando que os professores adquiriram a habilidade para ler mapas durante sua vida de estudante, mas não se aprofundaram nesse conteúdo de forma mais específica. Desse modo, apenas reproduzem o que aprenderam ao longo de suas vidas. Certamente o desenvolvimento de uma atividade mais elaborada faz com que o professor saia de sua



zona de conforto; propor o óbvio é uma forma de não criar dificuldades ou obstáculos para si próprio.

Em relação ao conteúdo indicado nos planos de aula, nove das propostas de atividade pautaram-se na categoria *localização*. Dentre elas, três ampliaram o tema unindo localização com a orientação espacial, utilizando os pontos cardeais e colaterais e duas utilizaram a localização com a história do município. A categoria *população* apareceu em uma das propostas, pois o conteúdo abordado estava ligado a aspectos demográficos do município. A categoria *paisagem* englobou os conteúdos relacionados a questões que envolviam o rural/urbano e a conteúdos relacionados ao conceito de Paisagem, tais como: o surgimento da cidade e a história municipal, formas de utilização da terra, o relevo, os pontos turísticos do município e a economia local.

A diversidade de conteúdos abordados reflete a complexidade da Geografia como disciplina, entendida como uma descrição dos elementos naturais e sociais de nosso planeta, porém, atualmente, já não basta descrever, é preciso compreender os processos e relações existentes, tanto no que diz respeito à natureza, e principalmente, quanto às intervenções que o ser humano, enquanto ser social, realiza transformando e apropriando-se do espaço natural. Dessa forma, os conteúdos indicados retratam essa diversidade que é uma das características da disciplina.

Algumas ampliações do conteúdo foram propostas para trabalhar com *localização*, pontuando conceitos de história e orientação espacial. Portanto, o foco era a localização, mas o conteúdo remete a uma ampliação tanto para a história, quanto para a questão da orientação espacial, conforme pode ser constatado nos dois exemplos abaixo que foram identificados em dois planos de aula distintos:

Localização do município no estado de São Paulo; localização do município na região centro-oeste do estado; cidades que fazem fronteira; história da colonização e surgimento da cidade; economia local. (P 6)

Os vizinhos do município onde está situada a escola e os pontos cardeais dos municípios vizinhos. (P 14)

Essas ampliações de conteúdo são importantes, pois podem contribuir para essa visão mais global que desejamos desenvolver em nossos alunos. Assim, não basta saber quais são os municípios vizinhos, precisamos também nos situar em relação a eles. Estão ao norte ou sul de nosso município? Segundo Almeida (2003), o indivíduo que não consegue usar um mapa não terá recursos para pensar sobre aspectos que não estejam registrados em sua memória. Em outras palavras, este indivíduo estará limitado a pensar somente sobre o espaço em que vive, o que, de acordo com a autora, impossibilita o sujeito de realizar a operação elementar de situar localidades desconhecidas. As colocações de Almeida (2003) encontram-se alinhadas com a Proposta Curricular para o ensino de Geografia do estado de São Paulo que define:

A territorialidade implica a localização, a orientação e a representação dos dados socioeconômicos e naturais, que contribuem para a compreensão da totalidade do espaço. [...] Localização/orientação/representação são, portanto, conhecimentos/habilidades integrantes do processo de trabalho e são utilizados de forma diferenciada, já que o trabalho também é diferenciado de acordo com a organização da sociedade. (BRASIL, 1997, p. 19).

A categoria *população* foi proposta por apenas um professor. No seu plano havia referência a uma série de conceitos relacionados a aspectos demográficos do município que seriam trabalhados de forma interdisciplinar, já que essas taxas, como natalidade, mortalidade, expectativa de vida, densidade demográfica e migrações, são passíveis de serem contabilizadas. Essa proposta de desenvolver um trabalho conjunto com matemática e história é bem interessante, pois pode despertar nos alunos um interesse investigativo e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem. O professor revelou a intenção de realizar um trabalho interdisciplinar, já



que propôs a aplicação do cálculo da densidade demográfica, o que pode ser identificado na exposição do objetivo e de como alcançá-lo:

Objetivo Geral: reconhecimento do conceito racional na aplicação do cálculo de densidade demográfica de uma área. Específico: aritmética, estimativa, cálculo de área, migração, contexto histórico, econômicos e culturais. (P3)

Os alunos receberão o material agrupado entre as décadas em que se estenderam as mudanças no contingente populacional e farão uma comparação com os demais grupos, após a análise de seu conteúdo. (P3)

A análise dos conteúdos e dos objetivos elencados nos planos de aula permitiu concluir que os professores sugeriram atividades que estão plenamente de acordo com o currículo proposto pelo governo do Estado de São Paulo e pelo governo federal. Claramente com suas particularidades, pois, na época da pesquisa, o município adotava o sistema apostilado Anglo que segue os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] na seleção de conteúdos refere-se às categorias de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: espaço geográfico, paisagem, território e lugar sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitam a interpretação dos fenômenos que a constituem em múltiplos espaços e tempos. A partir delas, pode-se identificar a singularidade do saber geográfico, ou seja, a realidade como uma totalidade de processos sociais e naturais numa dimensão histórica e cultural. Os conteúdos a serem estudados devem promover a compreensão, por parte dos alunos, de como as diferentes sociedades estabeleceram relações sociais, políticas e culturais que resultaram numa apropriação histórica da natureza pela sociedade, por meio das diferentes formas de organização do trabalho, de perceber e sentir a natureza, de nela intervir e transformá-la. (BRASIL, 1998, p. 83).

As atividades que tratam de aspectos ligados à localização e orientação espacial são numericamente mais abrangentes. Mesmo na categoria *paisagem* observaram-se propostas que abordavam o relevo e a hidrografia, todavia, a descrição de como seria realizada a atividade com os alunos aponta para a identificação dos locais, por exemplo, o nome dos rios e sua localização, sem detalhamento de outros conceitos que poderiam ser trabalhados, como bacias hidrográficas ou a questão da poluição. No caso de P5, há indicação de um aprofundamento no conteúdo abordado, pois propôs o trabalho com o relevo: a descrição da atividade incluiu vídeos e troca de ideias sobre as formas de relevo. A subcategoria paisagem associada à memória surgiu dentro da categoria *paisagem*, pela constatação de que a noção temporal seria desenvolvida, já que as propostas tinham em comum a questão da história do município.

Desenvolvimento: Trocar ideias sobre o conteúdo, vídeo sobre o assunto, analisar figuras de diversas formas de relevo, passeio observando o relevo do município, produzir texto referente ao passeio. Análise do mapa de Tabatinga - SP - Geomorfologia, legenda, escala, pintar no mapa os tipos de relevo. (P5)

Constatarem-se correlações entre os objetivos e os conteúdos das propostas de plano de aula, evidenciando coerência do raciocínio dos professores. Surgiu então uma nova expectativa. O desenvolvimento do plano de aula traria também essa coerência?

O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Segundo Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente envolve aspectos cognitivos e o trabalho sobre o outro. Os professores são considerados agentes sociais investidos de uma gama de missões, que variam de acordo com as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes. Partindo



dessa premissa do trabalho cognitivo, do transformar o outro, é que o item desenvolvimento, no plano de aula, contribuiu com a compreensão do trabalho docente realizado por professores de Geografia no ensino fundamental. Ao recorrermos a esse item ficaram mais claras quais eram as formas de pensar o conteúdo que estavam sendo propostas. Somente com a leitura do desenvolvimento do plano de aula é que percebemos as intenções dos professores aproximando-se da categoria *formação crítica dos alunos*.

Um dos requisitos para participar da pesquisa era de que cada componente do grupo A, B ou C apresentasse atividades que não se repetissem, possibilitando, assim, certa diversificação. Seis professores sugeriram atividades muito parecidas, no que diz respeito à pintura dos mapas, porém, entre elas, houve algumas diferenças no conteúdo a ser trabalhado. As demais propostas tinham suas particularidades fundamentadas na premissa de ser uma atividade diferenciada por professor.

O conteúdo e a forma de como as atividades seriam realizadas seguiu um padrão determinado pelo grupo ao qual pertencia o professor participante. A realização de um ATPC para a troca de ideias gerou esse padrão. A entrega de uma cópia do mapa e pintura do município e de seus vizinhos para a realização das atividades foi proposta por seis professores.

Entregar para os alunos uma cópia do mapa da microrregião onde se situa o município em que vivemos; localizar o seu município e pintar. Pintar com cores diferentes os municípios vizinhos. Fazer uma legenda para o mapa (P 1)

Localizar e pintar o município de Tabatinga no mapa da microrregião administrativa de Araraquara; Recortar, localizar e colar a microrregião no Estado de São Paulo; localizar o Estado de São Paulo no mapa do Brasil, recortar e colar. Pintar os demais estados, colocando os nomes e suas capitais. (P 2)

Pedi que localizassem o nosso município no mapa e pintassem. Logo depois que pintassem os municípios vizinhos. (P 7)

Localizar a sede, o distrito de Tabatinga e destacar com cores diferenciadas no mapa a zona urbana, rural e o distrito. (P 12)

Em seguida, será o momento de combinar as cores que os alunos utilizarão para pintar o município onde se situa a escola e seus vizinhos. (P 14)

Pintar as cidades que fazem divisa com Tabatinga. Uma cidade de cada cor. (P 15)

A construção coletiva da legenda e do título do mapa foi levantada por dois professores apenas, demonstrando apropriação de conceitos relacionados à Alfabetização Cartográfica. Para os demais professores, o preenchimento com informações ou cores foi a base das atividades. As propostas entregues por um dos grupos pautaram-se em questões ligadas à *localização* do município, aos limites e aos municípios vizinhos. Somente o P14 propôs, adicionalmente, o levantamento de conhecimentos prévios com um questionamento sobre conceitos geográficos, tais como: O que é um limite? Quais são os pontos cardeais? Para que servem? Esses questionamentos estimulam de forma positiva a retomada de conteúdos e proporcionam ao professor avaliar o que os alunos conhecem sobre o tema que estão trabalhando para que, se necessário, complementem ou construam juntamente com os alunos o conhecimento sobre o tema.

Dentre os 16 participantes apenas sete pontuaram ações que colaboram para o aprofundamento do conteúdo a ser trabalhado: trocar ideia sobre o tema, apresentar o conteúdo, roda de conversa, voltando-se para a *formação do aluno crítico com ampliação* do conhecimento.

Primeiramente, na sala de aula, será realizada a abordagem do tema, apresentado o conteúdo, com auxílio dos mapas e feito questionamentos oral e individual pertinentes ao conteúdo explicado, visando observar o conhecimento empírico dos alunos, a compreensão e a interação com os novos conceitos. (P 4)



Trocar ideias sobre o conteúdo, vídeo sobre o assunto ... (P 5)

Discutir sobre a História de Tabatinga, como ela foi fundada, como era a vida naquela época, como eram as moradias ... (P 6)

Aula expositiva com o mapa do município... (P 12)

Apresentar aos alunos o xérox do mapa “Utilização da terra” e fazer uma leitura coletiva.... (P 13)

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado, através de uma troca de ideias... (P 14)

Roda de conversa explorando o conhecimento prévio dos alunos quanto á representação e o porquê da rosa-dos-ventos estar presente nos mapas, anotando as questões levantadas na lousa. (P 16)

Dois planos de aula apresentaram no item desenvolvimento a realização de passeios: P5, com a proposta de observar o relevo do município e P8, idealizando mostrar aos alunos cursos d’água:

Trocar ideias sobre o conteúdo, vídeo sobre o assunto, analisar figuras de diversas formas de relevo, passeio observando o relevo do município, produzir texto referente ao passeio. Análise do mapa de Tabatinga - SP - Geomorfologia, legenda, escala pintar no mapa os tipos de relevo. (P 5)

Apresentação do mapa, desenho do mapa, passeio pela cidade mostrando alguns cursos d’água. (P 8)

O uso de determinadas expressões nos remete à questão da falta de sistematização do conhecimento das atividades realizadas em campo. Não é um simples “passeio”, mas sim a realização de trabalho de campo, ou uma pesquisa de campo. Esse fato provoca um questionamento sobre se os professores que elaboraram essa proposta teriam conhecimento sobre

os procedimentos para este tipo de atividade, para que ela não se torne apenas um passeio. É uma proposta riquíssima, se bem preparada, pois pode ampliar o olhar sobre o espaço geográfico, estimular a criticidade e a cidadania.

O momento do trabalho de campo representa o contato direto com a realidade, seja como extensão da sala de aula (aula de campo) [...] Em aulas de campo, que podem ocorrer em qualquer ambiente (natural, urbano, rural e até no oceano, a depender da temática envolvida) os alunos praticam a observação orientada por conceitos apreendidos em aula (erosão, monocultura de exportação, densidade populacional etc.), além de usar algumas técnicas e manusear instrumentos. Mas, sobretudo, no campo, os alunos devem praticar a análise integrada, articulando e relacionando os fatos observados. (VENTURI, 2011, p. 20).

O uso de tecnologia como ferramenta de aprendizagem também foi contemplado com a proposta de utilização do *google maps* por dois professores e um terceiro citou a utilização do *google earth*. Evidencia-se essa prática como uma forma de envolver os alunos na atividade, pois a utilização de recursos tecnológicos auxilia a despertar no aluno o interesse em participar do exercício proposto, mesmo que seja apenas para poder “mexer” no computador. Uma das propostas sugeria o trabalho com o mapa geopolítico rodoviário do estado de São Paulo e o mapa do sistema viário municipal com uso do *google maps*, no entanto, sem especificar bem as atividades. Já o participante P 6 explicou com detalhes as atividades ficando claro que o uso do *google maps* seria para pesquisa histórica sobre o município. O P 13 estruturou o desenvolvimento com atividades em três aulas, utilizando o mapa “Utilização da terra” indicando o que seria realizado em cada uma das aulas inclusive com a utilização do *google earth* para que os alunos pudessem comparar as culturas agrícolas existentes no passado (mapa) com o que encontramos na atualidade (internet). Essa proposta se mostrou a mais inovadora dentre as 16, encaixando-se na



categoria de análise *formação do aluno crítico com ampliação*, pois visou a uma comparação entre o passado e o presente, tendo como instrumento a internet, e, para finalizar a atividade, os alunos produziram um texto com base nas pesquisas realizadas e nas discussões em sala.

Como forma de desenvolver as atividades quatro professores organizaram a sala em grupos ou duplas. Optar por trabalho em grupo é muito proveitoso quando realizamos a atividade de forma consciente e exploramos as aptidões dos alunos. Realmente é preciso incentivar a formação de grupos nos quais um aluno colabore com o outro na realização da atividade de maneira construtiva, porém cabem alguns questionamentos: o agrupamento proposto teve uma funcionalidade e foi planejado de acordo com as habilidades dos alunos? Ou foi um mero recurso para viabilizar o trabalho com um material didático diferenciado? Ocorre que, por vezes, na falta de recursos financeiros, opta-se pelo trabalho em grupo, possibilitando que um único material disponível possa ser manuseado por um número maior de alunos. Os professores, no geral, estão habituados a prever esse tipo de problema e como solução propõem o trabalho em grupo ou duplas. Infelizmente, as respostas a essas questões somente seriam possíveis com a observação das aulas propostas.

RELAÇÕES OBJETIVO – CONTEÚDO - DESENVOLVIMENTO

Alguns dos professores apresentaram um conteúdo muito rico, porém, ao descreverem o desenvolvimento das atividades, não ficou claro exatamente como elas seriam realizadas. O P 3, por exemplo, era um dos professores iniciantes e, talvez, a falta de experiência não o tenha feito perceber quantas aulas seriam necessárias para o desenvolvimento do conteúdo programado, prevendo eventuais percalços no passo a passo das atividades, fato que Tedesco e Fanfani (2002) apontam

como um dos fatores que afetam a qualidade do ensino. Curiosamente, esse mesmo professor indicou um conteúdo que visava à interdisciplinaridade, já que se propôs a trabalhar com a análise demográfica municipal e, ao trabalhar com informações de censo ou densidade demográfica, poderia inserir a matemática, a história e as ciências, considerando que fatos relevantes podem levar a mudanças populacionais significativas, por exemplo, doenças que podem causar uma diminuição populacional ou êxodo rural. Quando bem analisados, esses fatos podem ser indicativos de mudanças econômicas em escala local ou até mesmo nacional.

No caso de propostas sobre abordagem das relações entre questão rural x urbano (P12 e P15), as atividades se detiveram somente na localização dessas áreas e pintura das mesmas, esvaziando-se a possibilidade de *ampliação* desses conceitos, de estudar a história do município, das consequências da ferrovia na região como feito por P15. A comunidade escolar e do município em questão têm no rural/urbano o desenvolvimento de várias atividades econômicas, e seria possível inclusive aproveitar as experiências dos alunos residentes na cidade e na área rural. Atividades com essa estão de acordo com os PCNs, visto que o lugar envolve a vida e a experiência dos alunos, assim como a troca de informações com a família o que, infelizmente, não foi levantado por nenhum dos professores. O uso de entrevistas a familiares representaria uma possibilidade de ampliação do tema, fortalecendo o ensino aprendizagem e aproveitando as contribuições da vivência dos alunos.

Houve coerência entre objetivos e conteúdos em 12 dos planos de aula apresentados; apenas quatro apresentaram conteúdos que não foram condizentes com o objetivo a ser alcançado.

Segue um exemplo no qual o professor, embora não tenha deixado explícito o conteúdo que seria trabalhado, pelo desenvolvimento proposto, identifica-se o objetivo de explicitar a história da fundação do município e do distrito, ressaltando a importância da estrada de ferro para toda a região.



OBJETIVO: Conhecer a história da cidade através do mapa.

CONTEÚDO: Geografia. (P 15)

DESENVOLVIMENTO: Os alunos usarão a cor azul para pintar o nome da cidade. Explicar que Curupá faz parte de Tabatinga, é um distrito onde se tem escolas, subprefeitura, a renda dos moradores vem das fábricas de bichinhos, Brasil Citrus, ou as pessoas trabalham nas cidades vizinhas. Depois explicar que o primeiro bairro de Curupá se chama “FEPASA” por causa da linha férrea que existia ali a anos atrás. Pintar as cidades que fazem divisa com Tabatinga. Uma cidade de cada cor. Trabalhar a história da cidade falando qual eram os tipos de agriculturas que predominavam na cidade antigamente , o que mudou, se algo continua igual , a divisão das terras para que a cidade pudesse crescer ,os bairros que fazem parte da cidade ,mas se localizam em zonas rurais. (P 15)

Dentre as 16 propostas de plano de aula, 12 apresentaram conteúdos e objetivos em consonância com o desenvolvimento proposto. No entanto, somente o P 13 apresentou, de forma detalhada, o que ocorreria em cada aula por ele programada. Os outros professores apresentaram o desenvolvimento de forma geral sem explicitar o que aconteceria em cada aula.

1ª aula - apresentar aos alunos o xérox do mapa “Utilização da terra” e fazer uma leitura coletiva de quais produtos eram cultivados no município, mostrando algumas imagens dos produtos cultivados. 2ª aula - levar os alunos a sala de informática para pesquisarem no Google Earth imagens mais atuais das plantações no município e discutir as modificações que houveram. 3ª aula - Para finalizar os alunos produzirão um pequeno texto sobre as discussões realizadas em sala de aula. (P 13)

Em outros planos, com aparente coerência entre objetivo (conhecer hidrografia da região) e desenvolvimento, houve distanciamento do conteúdo que envolvia fronteiras da cidade e história da colonização.

OBJETIVO: Conhecer a hidrografia do município. CONTEÚDO: Cidades que fazem fronteira. (P 8)

DESENVOLVIMENTO: Apresentação do mapa, desenho do mapa, passeio pela cidade mostrando alguns cursos d'água. (P 8)

OBJETIVO: Identificar os nomes dos rios de sua cidade, e local de suas passagens (Hidrografia). CONTEÚDO: História da colonização/surgimento da cidade. (P 9)

DESENVOLVIMENTO: [...] cada um monta um esquema para explicar sobre a hidrografia de sua cidade. (P 9)

ANÁLISE GLOBAL DOS PLANOS DE AULA

A categoria *localização* se sobressaiu em relação às demais dessa pesquisa, assim as atividades propostas pelos professores envolveram a utilização dos mapas de limite municipal e da região administrativa, com o evidente objetivo de colaborar com a aprendizagem do aluno no eixo da localização/orientação, sem dúvida, atitude coerente com os objetivos traçados pelos PCNs para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1997, p.77).

A localização e o reconhecimento do limite territorial de seu município, dos municípios vizinhos, localização no



estado e no país constam do conhecimento geográfico que o aluno deve adquirir neste ciclo. Porém, não percebemos a intenção de aprofundamento dos conhecimentos geográficos ou de novas formas de trabalhar com o material cartográfico, utilizando a cartografia como um instrumento de entendimento do lugar. As atividades ficaram restritas a identificar e nomear os locais descritos nos mapas. Nesse sentido, os dados encontrados nesta pesquisa evidenciaram a grande dificuldade que os professores apresentaram em propor atividades criativas. Talvez por falta de tempo, de preparo na formação, enfim tantas condições que podem gerar um desinteresse pela utilização e produção de atividades diferenciadas.

Junta e Lastória (2014) apontam que o trabalho pedagógico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está pautado na categoria geográfica lugar, fato que possibilita o desenvolvimento de práticas educativas, mais significativas:

Por meio de um constante ir e vir entre o lugar (local) e o mundial (global) é possível ao professor mediar a construção de conhecimentos que permitam a leitura do mundo de modo mais coerente. Realizar uma leitura crítica do espaço envolve, sob nossa ótica, um movimento dialético em que o sujeito observa atentamente, as relações que ocorrem em seu entorno, como por exemplo, o bairro em que vive. E a partir dessa observação, é possível fazer reflexões acerca da ocupação do espaço. Diante do exposto consideramos relevante realizar uma prática de ensino que envolva uma verdadeira reflexão sobre o espaço geográfico e que possibilite ultrapassar a simples leitura de um mapa, contribuindo para um aprendizado que envolva elementos do cotidiano do próprio aluno. (JUNTA; LASTÓRIA, 2014, p. 3).

Entendemos que a utilização dos mapas municipais e, conseqüentemente, da utilização da cartografia possibilita ir além da Geografia. Entender um mapa vai além da visualização da imagem contida nele. Significa, também, entender os símbolos contidos, as distorções da projeção, as

adequações das informações à escala, bem como perceber os objetivos dos mapas sob os vários pontos de vista geográficos. Um dos propósitos do ensino com o Atlas Geográfico Escolar Municipal é de evidenciar a importância da Cartografia na pesquisa e no ensino de Geografia.

A possibilidade de articular as informações contidas nos mapas com outras disciplinas, como História ou Matemática, nos permite estabelecer articulações de saberes e produzir um conhecimento mais global e que está intimamente vinculado ao cotidiano do aluno. As propostas de plano de aula sugeridas pelos professores participantes, que englobam a história do município e as relações econômicas, podem ajudar a compreender o contexto de outros bairros, de outras cidades do nosso país e, também, de outros países. Considerando o ponto comum nos planos de aula que é a questão do lugar, já que o objetivo é trabalhar e desenvolver atividades com mapas municipais, alguns autores salientam a importância de se buscar valorizar essa categoria lugar nas práticas escolares.

[...] a aprendizagem faz sentido quando o aluno se sente parte do conhecimento e quando faz uso das informações aprendidas, aplicando, por exemplo, conceitos a outras situações distintas das que vivenciou. Neste sentido, o trabalho com a cartografia inicia-se com a observação dos lugares e com desenhos – mapas mentais, representações gráficas ou croquis – que permitem à criança, em um primeiro momento, lidar com a informação obtida pela observação. (CASTELLAR; MORAES, 2013, p.30).

Neste ponto destacamos um dos resultados principais desta pesquisa: as atividades propostas não privilegiaram em sua metodologia a produção do aluno de forma mais criativa e significativa. Na maior parte das atividades o aluno somente teria que pintar o mapa. Obviamente a condução da atividade pelo professor poderia levar à construção de uma legenda, à definição de cores e símbolos de maneira coletiva o que contribuiria com a alfabetização cartográfica. Poucas



propostas de produção de texto foram sugeridas, como fez P 13: “Para finalizar os alunos produzirão em pequeno texto sobre as discussões realizadas em sala de aula”. Essa ação levaria o aluno a uma reflexão sobre o que aprendeu e que seria muito interessante e pertinente.

Algumas atividades sugeriram, utilizando linguagem cartográfica, uma análise de eventos históricos e/ou sociais, assim como de aspectos físicos do município, colaborando para o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva de leitura de mundo e, conseqüentemente, do espaço geográfico que é um dos principais objetivos da Geografia. A maioria dos planos não privilegiou o trabalho com o cotidiano, com a história local. Sem esse objetivo perde-se a possibilidade de conduzir o aluno à percepção de que ele é integrado e pode atuar no *lugar* em que vive. A linguagem cartográfica pode, quando bem aplicada à prática em sala de aula, conduzir o aluno à reflexão sobre as relações existentes no local para que ele possa, ao longo de sua trajetória de estudante, realizar ligações mais complexas e passar a compreender não apenas seu lugar, mas também outros espaços.

A leitura do lugar é necessária para o reconhecimento de eventos em escalas diferenciadas de compreensão. As relações de poder existentes no bairro, no pequeno município, no meio rural, ou outro qualquer quando reconhecidas, elaboradas e compreendidas, poderão servir como base para o entendimento dos processos de domínio e de poder presentes em inúmeros lugares, em outras escalas e em níveis de complexidade mais amplos. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 54).

O acesso dos professores participantes desta pesquisa aos mapas municipais e a utilização do material cartográfico proposto provavelmente trouxe uma nova perspectiva para o ensino de Geografia no município. Antes eles tinham acesso à planta do município que circula no comércio da cidade, com muitos anúncios que dificultam sua utilização pela poluição visual, interferindo na leitura das informações cartográficas. Nenhum deles tinha tido contato com mapas municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de materiais didáticos, como Atlas Escolares Municipais, contribui de forma significativa para o trabalho docente, pois atuam como mediadores entre o conhecimento prévio do aluno e o conteúdo que a escola deve ensinar. No entanto, considerando os planos de aula apresentados nesta pesquisa, concluímos que os professores ainda precisam se apropriar desses recursos para viabilizar uma melhor aplicação do material cartográfico e conseguir um ensino de melhor qualidade.

Os participantes desta pesquisa sinalizaram a necessidade de preparação do professor para utilização do material didático, visto que apenas apresentar o material cartográfico não foi suficiente para que eles montassem os planos de aula, contendo temáticas relevantes para o ensino dos alunos. A breve explicação sobre alfabetização cartográfica, realizada para apoiá-los na elaboração de planos de aula, sanou algumas dificuldades e proporcionou para alguns o contato com terminologias e conceitos pouco abordados durante sua formação inicial e na continuada.

A reflexão deve ser um hábito na vida do professor, pois as mudanças, sejam elas exigidas pelo sistema educacional ou vindas de necessidades pessoais, precisam ser analisadas de forma crítica, para que possibilitem ao professor construir um conhecimento pautado nas necessidades de seus alunos diante dos novos desafios da vida cotidiana. Cabe aos professores assumirem o seu papel da forma mais responsável possível, inclusive aceitando que novas práticas são necessárias. Entre elas, o uso do material didático com criatividade. Na verdade, é realmente muito mais fácil usar o livro didático, a apostila, copiar atividades prontas, do que elaborar um material diferenciado. É também, muito comum, usar sequências didáticas pela metade, não refletindo na importância de seguir os passos da sequência toda.

Essas escolhas ficaram evidenciadas entre os participantes desta pesquisa, pelas opções de atividades apoiadas em



modelos já instituídos ou padronizados em apostilas e livros. Algumas atividades propostas foram muito parecidas com o que já existe na literatura, embora adaptadas à realidade do município. Por outro lado, a prática de elaborar propostas de atividades utilizando um material diversificado resgatou, de certa forma, a autonomia de escolher como utilizar o material didático, pois os professores elegeram entre os mapas, um ou dois específicos, e sobre eles elaboraram uma atividade. Obviamente, algumas, como já referido, pautadas em atividades que já haviam sido realizadas ou padronizadas em outras disciplinas, mas, em muitas outras, houve reflexão sobre o momento de planejar e decidir como realizar determinada sequência de atividades, seus objetivos e o que gostariam de mobilizar em seus alunos.

O planejamento das aulas, sem dúvida, é um momento importante no cotidiano dos professores e, no geral, os planos de aula apresentaram coerência entre objetivos, conteúdo e o desenvolvimento. Um planejamento de aula perpassa pela constante necessidade de reavaliação para detectar a necessidade de promover o desdobramento de conceitos, vinculando-os a outros quando for preciso, buscando sempre um encadeamento que leve o aluno à construção e compreensão das partes e do todo, o que é imprescindível para o conhecimento geográfico.

É preciso reconhecer que o professor tem autonomia para decidir quais são os melhores caminhos a seguir. E, mesmo dentro dos parâmetros pré-estabelecidos, pode buscar por novos materiais didáticos, que contribuam com o ensino e com a aprendizagem. Essa busca não necessariamente deve ser individual, mas pode ser realizada por meio de cursos de formação continuada, de mais convênios entre escolas e universidades e de pesquisas que contribuam para a melhoria do ensino.

Podemos compreender a relevância dessa formação ao retomarmos que nos PCNs (BRASIL, 1998) temos como eixo principal o desenvolvimento das capacidades dos alunos, apoiados nos recursos curriculares aliados às áreas de conhecimento, entre elas a Geografia, portanto, por meio da observação, da construção do conhecimento, da explicação

de determinados símbolos, da comparação e interpretação de diferentes paisagens e do espaço geográfico vivenciado, os alunos desenvolvem as habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade.

Até que ponto o desenvolvimento desta pesquisa trouxe uma nova visão sobre ensino, não podemos avaliar ou quantificar, mas, se os professores participantes conseguiram refletir sobre as questões que envolvem o conceito de lugar e a importância da utilização de material cartográfico com caráter didático para o ensino mais aproximado da realidade de vida do aluno, demos alguns passos à frente para a construção de um aluno com uma formação mais global, mesmo que a maioria dos planos não tenha se aproximado da formação crítica do aluno com ampliação de seus horizontes.

Os resultados sugerem a necessidade de cursos sobre alfabetização cartográfica que instrumentalizem e atualizem os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que consigam desenvolver habilidades essenciais no processo de leitura de mapas, não apenas para dar aulas de Geografia, mas principalmente para contribuir com o entendimento do aluno sobre seu cotidiano.

Tais sugestões se aplicam também à formação inicial de professores, visando a adequações nos conteúdos de disciplinas que abordam a Geografia aproximando-os das reais necessidades dos futuros professores, para que consigam ampliar os horizontes e oferecer uma formação global, condizente com os interesses dos alunos e voltada à construção de um cidadão crítico sobre o local em que habita. ♣

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 60, p. 149-168, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n60/17272.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. O estudo da localidade através de atividades com mapas municipais no ensino de geografia. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 2, n. 16, p. 71-74, maio/ago. 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. História e Geografia. Brasília, DF, 1998. v.5.

BUENO, Miriam Aparecida. **Atlas Escolares Municipais e a possibilidade de formação continuada de professores**: um estudo de caso em Sena Madureira/AC. 2008. 152p. Tese. (Doutorado) Instituto de Geociências. Universidade de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2008.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S de; PEREIRA, T. R. D. S. (Org.). **(Geo)grafias e linguagens**: concepções, pesquisa e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

JUNTA, Daniel Bueno; LASTÓRIA, Andréa Coelho. Cartografia escolar nos anos iniciais. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., **Anais eletrônicos**...Florianópolis. UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>> Acesso em: 05 jan. 2016.

MIRANDA, Sérgio Luiz. Atlas escolares municipais: a moda e os professores. **Cad. CEDES**. v. 23, n. 60, p. 231-245, ago. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n60/17279.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MILANEZI, Ana Paula Sene. **Atlas Escolares**: Proposta para o Município de Tabatinga - SP.1997, 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Geografia). Universidade de São Paulo- USP, São Paulo. 1997.

_____. **Cartografia Escolar e Ensino de Geografia**: a organização de material didático para o ensino de cartografia – Município de Tabatinga – SP. 2012, 28p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização para o quadro do magistério da SEESP) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2012.

_____. **Atlas Escolar Municipal**: construindo propostas viáveis para a sala de aula. 2016. 118p. Dissertação. (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara. 2016.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan C; FANFANI, Emilio T. Nuevos tempos y nuevos docentes. CONFERENCIA EL DESEMPEÑO DE LOS MAESTROS EM AMÉRICA LATINA E EL CARIBE: nuevas prioridades. BID/UNESCO/Ministério da Educação, Brasília. 2002 p. 1-25. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/.../134675so.pdf> Acesso em: 19 mai 2014.

VENTURI, Antonio Bittar. A técnica e a observação na pesquisa. In: _____. (org). **Geografia**: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandi, 2011, p.11-28.

A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES¹

ERICA VIANA
DIRCE CHARARA MONTEIRO

INTRODUÇÃO

A música é uma área do conhecimento que apresenta uma gama enorme de possibilidades de atuação e, conseqüentemente, de aprofundamento de estudos e de pesquisa. Por acreditarmos no potencial e necessidade da música no espaço de formação da criança de 0 a 5 anos² e, conseqüentemente, que a música é de fundamental importância na formação desse indivíduo, sabendo que a experiência musical na formação do professor/pedagogo é inexistente ou irrelevante, perguntamos: Como as professoras da educação infantil analisam a função da música no ambiente escolar e como elas se apropriam de repertório e material que possibilitam o trabalho efetivo com a linguagem musical?

No caso da educação infantil, esse professor não é um especialista em educação musical e sim um professor polivalente que precisa dar conta de

1 Este capítulo traz um recorte da Dissertação de Mestrado defendida por Viana (2016) junto ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara, UNIARA.

2 Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei no 11.274, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com a sua aprovação, a faixa etária



todas as áreas do conhecimento, inclusive da música. O professor polivalente, na maioria das vezes, sequer teve a oportunidade de entrar em contato com um amplo repertório musical, de brincar, cantar, tocar, criar e dançar, habilidades básicas para a proposta de musicalizar uma criança.

A maioria das iniciativas de oficinas e formação continuada possui características muito parecidas: oferecer atividades para que os professores possam utilizar com seus alunos em sala de aula. Conjuntamente com essas atividades são promovidos momentos de reflexão sobre a importância e a função da música no ambiente escolar. Estudos como os de Figueiredo (2001, 2005, 2006), Diniz (2006), Werle (2009), Esperidião (2011), Bellochio e Garbosa (2010, 2014) apontam a preocupação com a qualidade na formação do professor, que será o propulsor do ambiente musical. Segundo esses autores, a música vem atendendo a vários objetivos que não são próprios da linguagem musical, fazendo com que os momentos com música estejam pautados em hábitos de rotina ou gestos que sugerem apenas a interpretação corporal da letra da música.

De acordo com Fucci-Amato (2012), existe um panorama de ausência da cultura musical de praticamente 40 anos nas escolas. Isso significa que os professores atuantes na educação infantil, se não tiveram a oportunidade de vivenciarem práticas musicais em ambientes extraescolares,

possivelmente não passaram por nenhuma ou raríssimas experiências musicais no ambiente escolar.

Existem documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor, em especial o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), que apresenta um capítulo dedicado exclusivamente à proposta de vivência musical pautada nos princípios de música como linguagem e área do conhecimento.

prevista para a Educação Infantil passa a ser de 0 a 5 anos, acarretando alterações na organização das classes, provocando um período de adaptação nas escolas.

Segundo Brito (1998, p.48), o documento tem o propósito de levar a criança a “vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos”.

Refletindo sobre esse propósito colocamos três perguntas principais: A prática musical nas escolas de educação infantil realmente condiz com o que é proposto nas orientações nacionais? O plano pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino contempla a vivência e exploração musical como área do conhecimento? Como as professoras da educação infantil analisam a função da música dentro do ambiente escolar?

Esses questionamentos nos levaram a propor esta pesquisa com o *objetivo geral* de investigar qual a função da música da perspectiva de representantes dos três níveis interferentes na ação pedagógica: a autora do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Música); a coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação e professoras atuantes na educação infantil, trazendo para análise a relação existente entre o que é proposto e como as professoras relatam a prática.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para que os objetivos pudessem ser atingidos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Segundo Bresler (2007, p. 13), “as ciências culturais precisam ser descritivas, assim como explicativas e previsíveis”. Essa autora defende a pesquisa qualitativa em educação musical, pois é dessa forma que podemos abraçar a variedade dos contextos culturais, institucionais e pessoais que a educação musical envolve.

Esse tipo de pesquisa permite uma investigação real permeada por um diálogo que possa nos mostrar as expectativas e a realidade do ensino musical dentro das



escolas. Por tratar-se de pesquisa que busca a inter-relação do macrosistema para o micro, foram analisados *documentos* como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1998b, 2010), com foco nos aspectos referentes à presença da música; o projeto pedagógico do município, bem como *entrevistas* com educadores pertencentes aos vários níveis contemplados, ou seja, com a autora responsável pela elaboração do documento nacional e suas expectativas para a aplicação da proposta, com a coordenação municipal de educação infantil e com as professoras responsáveis pela viabilização de tal proposta.

Na primeira etapa, realizamos a entrevista semiestruturada com a pesquisadora Maria Teresa Alencar de Brito que, além de obras importantes sobre a educação musical (BRITO, 2001; 2003) foi responsável pela elaboração da proposta do RCNEI (BRASIL, 1998a), capítulo música. Nessa entrevista abordamos o conteúdo do documento, assim como a proposta metodológica e as expectativas de aplicabilidade da proposta. A segunda etapa foi dividida em duas partes:

1. Análise do projeto pedagógico da educação infantil do município e suas referências à educação musical, e, posteriormente, entrevista com a coordenadora pedagógica responsável pela educação infantil da Secretaria Municipal da Educação. A entrevista focou a elaboração do plano pedagógico e seu conteúdo direcionado à educação musical. A proposta pedagógica 2015 foi o documento de análise para que pudéssemos ampliar nossa visão sobre o que é esperado da prática pedagógica.
2. Seleção dos professores que participaram da etapa seguinte para levantamento de dados. Para garantir que os diferentes contextos do município estivessem representados, a escolha dos profissionais privilegiou professores de escolas de diferentes bairros, diferentes tempos de atuação e faixas etárias distintas.

Finalizadas as etapas acima, passamos à análise da coerência e inter-relações entre o que é proposto e o que acontece de acordo com o depoimento da coordenadora e das professoras, buscando possibilidades de aproximação entre o ideal e o real. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras polivalentes da educação infantil buscando analisar a visão dessas professoras sobre a função da música dentro da escola bem como informações sobre as atividades realizadas com a música.

A LINGUAGEM MUSICAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como ponto de partida para a pesquisa sobre a função da música na educação infantil, analisamos, primeiramente, a legislação educacional mais ampla e, na sequência, os documentos oficiais mais especificamente voltados para a educação infantil que trazem as orientações pedagógicas norteando o trabalho do professor.

Dentre a legislação consultada, destacamos a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 11769 (BRASIL, 2008) que constituiu um avanço no sentido de dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Quanto aos documentos especificamente voltados para a educação infantil, nos ativemos à análise dos RCNEI (BRASIL, 1998a) e das DCNEI (BRASIL, 1998b, 2010). Dentre os princípios que devem nortear esse nível de ensino, destacamos os estéticos, dentre os quais a música está incluída: “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2010, p.16). A concepção da proposta pedagógica deve:

Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere



ao acesso a bens culturais e à possibilidade de vivência da infância [...]. (BRASIL, 2010, p.17).

Ao apresentar as *práticas pedagógicas* que compõem a proposta curricular para esse nível de ensino, o RCNEI (BRASIL, 1998a) propõe como eixos norteadores a *interação* e a *brincadeira*, explicitando a garantia de experiências variadas. São elencados doze itens como eixos norteadores dessa prática pedagógica, sendo que seis poderão ser explorados dentro da linguagem musical de acordo com as propostas e sugestões citadas pelo RCNEI (BRASIL, 1998a).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) defende a forma participativa da criança com o universo sonoro musical, no qual ela aprende por meio da escuta, da brincadeira de roda, dos jogos sonoros, rítmicos e de mãos, ampliando de forma progressiva as possibilidades expressivas e cognitivas do aluno. O educador é uma figura muito importante, pois ele será o propulsor desse conhecimento que é transmitido por meio de comunicação oral e/ou vivencial. Segundo o RCNEI, “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998a, p. 46).

A música faz parte da linguagem artística, e como tal deve englobar a dança, as artes cênicas, plásticas, a linguagem escrita e oral entre outras possibilidades, porém o RCNEI (BRASIL, 1998a) destaca que devemos ficar atentos para não nos desviarmos de questões que são especificamente da área musical.

Vivemos em um mundo de muitos estímulos sonoros. Desde o nosso nascimento nos relacionamos de forma efetiva e afetiva com cânticos de ninar, brinquedos sonoros, melodias com vozes diversas. À medida que vamos crescendo, habilidades corporais são integradas nessa descoberta, passamos a bater palmas, pés, cantar, falar, dançar e dessa forma a curiosidade sonora naturalmente passa a fazer parte do universo infantil.

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons

os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento. (BRASIL, 1998a, p. 50).

Aos poucos, a criança, que antes entendia o som como uma brincadeira e reprodução, pode começar a percebê-lo como fazendo parte de uma construção que exige uma ordem aumentando seu interesse por instrumentos musicais, estilos, gêneros e músicas que fazem, ou não, parte do seu dia a dia. É nesse momento que se intensifica a importância do professor que oferece repertório, materiais, conhecimento e possibilidades de exploração e criação.

Partindo do princípio da vivência e da ludicidade proposto no RCNEI (BRASIL, 1998a), as DCNEI (BRASIL, 1998b, 2010) estabelecem que o currículo da educação infantil deve garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;



- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2010, p.19).

Portanto, podemos perceber que tanto o RCNEI (BRASIL, 1998a), elaborado em 1998, quanto as DCNEI (1998b, 2010) apontam para a importância da linguagem musical como conteúdo importante para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a primeira infância e, conseqüentemente, para a formação do indivíduo enquanto ser social e cultural.

SOBRE OS SABERES DOS PROFESSORES

Optamos por basear nossas reflexões sobre os saberes das professoras sobre música e educação musical em Tardif (2002) porque ofereceu fundamentos importantes para a categorização dos saberes das professoras participantes da pesquisa, permitindo verificar as principais origens desses saberes e as lacunas existentes na sua trajetória de formação escolar e profissional. Sua preocupação está voltada para questões como: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos?

Tardif (2002) considera o saber profissional no contexto mais amplo da profissão docente, relacionando-o com os condicionantes e com o contexto de trabalho. Seu mérito é escapar do mentalismo que significa reduzir o saber a processos

mentais e do sociologismo que eliminaria a contribuição dos atores no processo de construção do saber, procurando “estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores” (TARDIF, 2002, p.11).

O autor considera o saber dos professores um *saber social* pelas seguintes razões:

- a) é partilhado por todo o grupo de agentes: os professores;
- b) repousa num sistema que garante a sua legitimidade. É produzido socialmente;
- c) seus próprios objetos são sociais, práticas sociais;
- d) o que os professores ensinam e a maneira de ensinar evoluem com o tempo. A Pedagogia e a Didática são construções sociais e estão relacionadas com a história de uma sociedade;
- e) por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Resumindo:

O saber do professor é “um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, professores, pais) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2002, p.15).

Assim, Tardif (2002) situa o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo. Sendo assim, um dos fios condutores de seu posicionamento é a íntima relação do saber com o trabalho, está a serviço do trabalho e, portanto, traz as marcas do trabalho do professor. Segundo ele esse saber origina-se *do* trabalho, e não é um saber *sobre* o trabalho.



Para Tardif (2002), é necessário repensar a formação dos professores levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. Condena a formação que vem sendo dada, sem nenhuma conexão com a realidade profissional.

Outro fio condutor refere-se à diversidade do saber. Segundo o autor:

O saber dos professores é um saber plural porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p.18).

Os saberes dos professores contêm conhecimentos que vêm da família, da escola, de sua cultura pessoal, das universidades, de cursos de formação continuada, etc. Os professores não usam o “saber em si”, mas saberes produzidos por outros grupos incorporados ao seu trabalho (TARDIF, 2002, p.19). Esse saber é temporal uma vez que “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p.19).

Ensinar supõe aprender a ensinar e isso ocorre ao longo da vida: primeiro como aluno, depois na universidade e, finalmente no contexto profissional. Em suas palavras: “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de sua história escolar anterior” (TARDIF, 2002, p. 20).

Outro autor que fundamentou nossa pesquisa foi Gimeno Sacristán (2000). Seu conceito de prática pedagógica está intimamente ligado ao conceito de currículo entendido 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” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.34). Partindo dessa conceituação, o currículo percorre uma trajetória desde a sua proposição até a sua realização por meio de tarefas/atividades desenvolvidas em sala de aula.

No nível do **currículo prescrito** considerado como “[...] prescrição ou orientação, do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.14), iniciamos por uma apresentação das DCNEI (BRASIL, 1998b, 2010) e do RCNEI (BRASIL, 1998a), que, embora não mandatório, segundo Cerisara (2002), ainda constitui uma base importante para orientar a prática na educação infantil. Essa apresentação foi seguida da análise da entrevista com a professora responsável pelo capítulo música, para verificar se houve alteração em sua concepção inicial sobre o ensino da música na educação infantil.

Em seguida, já no nível do **currículo apresentado aos professores**, no qual são selecionados alguns meios para transmitir aos professores o conteúdo do currículo prescrito, dentre os quais podem ser mencionados os livros didáticos e os projetos pedagógicos, analisamos o Projeto Pedagógico da Prefeitura, relacionando o seu conteúdo com as orientações constantes das DCNEI (1998b, 2010), do RCNEI (BRASIL, 1998a) e com os depoimentos da Coordenadora Municipal, assinalando as concordâncias e os aspectos dissonantes em relação às orientações previstas no currículo prescrito.

O terceiro momento da nossa análise, o do **currículo modelado pelos professores**, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), contempla a influência dos saberes adquiridos na trajetória pessoal e profissional dos professores que vão influenciar a forma como desenvolverá a sua prática pedagógica.

O quarto nível refere-se ao **currículo em ação**, isto é, à análise do conjunto de atividades/tarefas que compõem a prática pedagógica na educação musical para crianças, relacionando-a com os saberes adquiridos em sua trajetória de formação pessoal e profissional, apoiados em Tardif (2002).

É importante reiterar que nossos dados contemplam apenas o olhar das professoras sobre sua prática, pois não foram realizadas observações da prática pedagógica com atividades musicais.



Os níveis do **currículo realizado** e do **currículo avaliado** também foram contemplados nas discussões com base nas informações obtidas nas entrevistas com a autora do capítulo música do RCNEI (BRASIL, 1998a), com a coordenadora de educação infantil do município e com as professoras entrevistadas.

DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: FATORES INTERVENIENTES NESTE PERCURSO

Após configurar um cenário dos fundamentos relacionados tanto à música quanto à construção dos saberes dos professores e as relações com o currículo, traçamos um percurso metodológico que buscasse permear as interfaces do proposto e do real e cuja análise pudesse trazer um pouco do olhar dos profissionais que estão diretamente envolvidos nessa ação.

Apesar do RCNEI (BRASIL, 1998a) não ser um documento mandatório, ele foi amplamente divulgado e, mesmo que as professoras não tenham feito uso direto desse material, norteou a proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. As DCNEI (BRASIL, 1998b, 2010) abordam os princípios da educação infantil e estão como base para toda a estruturação dessa fase, tendo como eixos norteadores a questão experiencial, lúdica, sensorial, de conhecimento de si e do mundo utilizando e integrando as linguagens expressivas. O RCNEI (BRASIL, 1998a), especificamente o capítulo música, contribuiu com atividades mais voltadas às sugestões e principalmente à aquisição de repertório musical infantil, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

A função de escuta musical é um aspecto que precisa ser elogiado e reforçado como um grande avanço no ambiente musical das unidades. As professoras entrevistadas citam materiais de referência que estão disponíveis nas escolas e que servem de repertório para escuta e atividades musicais com as crianças. Dentre esses materiais, podemos destacar *Palavra Cantada*, *Toquinho*, *Vinícius de Moraes*, *Hélio Ziskind*,

todos constantes na sugestão discográfica do RCNEI (BRASIL, 1998a) e que foram citados de alguma forma durante as entrevistas.

Com exceção de alguns itens da discografia, existe uma grande diferença entre o que é proposto no RCNEI (BRASIL, 1998a) e o que realmente acontece no cotidiano da escola de acordo com o relato das professoras. Identificamos vários fatores que justificam essas transformações e que serão detalhados a seguir.

O primeiro deles refere-se à linguagem e aos conceitos utilizados no RCNEI (BRASIL, 1998a) que são bastante específicos da área musical. Quando o profissional não possui muita intimidade com esses conceitos, pode apresentar dificuldades para seu entendimento, criando barreiras para transpor a teoria em prática. Para minimizar esse entrave seria necessária a orientação de um profissional que pudesse estabelecer o elo entre o que se propõe e as possibilidades de operacionalização. Por exemplo, quando o documento menciona a importância da improvisação musical, imediatamente remete a um conceito de música bastante aprofundado e que levaria tempo e muito estudo para um professor incorporá-lo em sua prática. Porém, em se tratando de educação infantil e práticas com crianças, essa concepção de improvisação sofre alterações importantes, facilitando a sua aplicação, como pode ser verificado no exemplo a seguir, relatado por uma das professoras:

Quando faço uma roda com várias crianças, todos tocando na mesma pulsação (acompanhando o som do coração) e, ao sinal do professor, apenas uma criança poderá fazer um ritmo diferente por 4 segundos e depois voltamos à pulsação e assim consecutivamente até que todos possam explorar possibilidades rítmicas, chamamos de improvisação.

É certo que essa não é uma prática difícil para ser conduzida por um professor polivalente, porém ele precisaria ter a clareza de como o conceito de improvisação musical está proposto no RCNEI (BRASIL, 1998a).



Outro fator que dificulta a operacionalização das práticas musicais na educação infantil refere-se à concepção equivocada, identificada na fala das professoras e da coordenadora da educação, de que é necessário existir um horário específico para trabalhar música, como se fosse algo dissociado de quaisquer temas já inseridos na rotina da turma. Para que fique bastante clara a proposta da linguagem musical fluente e de ampliação de possibilidades, apresento um exemplo: o professor está trabalhando com o tema “ambientes”, ou seja, minha casa, minha escola, lugares que frequento durante o final de semana, entre outros. Além de relatos orais as crianças poderão construir diários de sons. Quais os sons que escuto na minha casa (cozinha, quarto, banheiro, sala, quintal...)? Quais os sons que escuto nos diferentes ambientes da escola? Quais os sons que escuto no caminho da minha casa para escola? E assim por diante. Essa prática da escuta pode transformar-se em uma composição sonora, em um registro com desenhos, gráficos sonoros e tantas outras possibilidades. Ou seja, dentro de um tema, ampliamos as possibilidades, utilizando recursos da linguagem musical. As crianças poderiam, por exemplo, compor uma música com o tema “Batuque na cozinha” onde teriam clareza de tudo o que estariam executando, pois partiram da escuta para uma criação. Mais uma vez o professor polivalente teria toda condição de mediar essa proposta, bastando para isso entender que a linguagem musical está presente nas mais simples ações.

Outro fator dificultador identificado que faz com que a proposta se distancie do ambiente escolar é a falta de interesse dos profissionais em ler e procurar entender o que está sendo sugerido nos documentos como é o caso do RCNEI (BRASIL, 1998a). Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais são considerados como o núcleo vital para a prática pedagógica, mas para que esses saberes possam ser ampliados é necessário que haja um equilíbrio maior entre os saberes disciplinares e curriculares, ampliando as possibilidades dos saberes experienciais. A prática do estudo, da pesquisa, a curiosidade por novos instrumentos

e possibilidades deveriam ser constantes na vida de um professor. Quando essa busca por novas possibilidades está presente nos professores essa prática desejável acontece.

Em relação ao projeto pedagógico, a Secretaria Municipal da Educação toma como base as DCNEI (BRASIL, 1998b, 2010, conforme já mencionado, procurando contemplar as sugestões do RCNEI (BRASIL, 1998a), mas a própria coordenadora relata a dificuldade de entendimento dos conceitos musicais. Algumas medidas importantes foram implantadas na tentativa de melhorar a prática e instaurar a música no ambiente escolar. Dentre elas podemos citar: a) os cursos de formação continuada; b) os projetos de parceria com a universidade.

Os cursos de formação continuada, embora oferecidos, não apresentaram um resultado satisfatório, pois, de acordo com o relato das professoras e da coordenadora, o ambiente escolar foi pouco modificado. Existe também uma grande dificuldade em relação à abrangência desses cursos, pois precisariam atender ao grande contingente de professores distribuídos nas várias unidades escolares, tornando praticamente impossível o envolvimento de todos os envolvidos em projetos com uma certa continuidade e não apenas participando de formações pontuais que não trazem resultados duradouros para a modificação da prática musical na educação infantil.

Projetos em parceria com a universidade constituem iniciativas interessantes no sentido de proporcionar às professoras um material de estudo para ampliação de sua prática. Porém, se as propostas apresentadas forem utilizadas como um manual de ações, conforme verificamos, não estimularão a participação criativa dos principais agentes envolvidos: professor e aluno. Em muitos momentos o material oferecido parece não ter significado para o professor que acaba trabalhando a atividade como um mero cumpridor de tarefas. Se defendemos a necessidade de um profissional criativo, autônomo e protagonista, a prática relatada nos leva a um professor reprodutor e dependente de um planejamento que foi elaborado por uma equipe distante das suas reais necessidades.



As professoras entrevistadas identificam a importância de um ambiente sonoro musical na educação infantil, porém relatam as dificuldades que encontram para trabalhar essa linguagem com segurança e certeza de estarem no caminho mais adequado:

- 1) Indicam que os cursos que já frequentaram foram interessantes, mas que, no curto prazo, acabam se perdendo e que não são efetivados no cotidiano escolar.
- 2) O material oferecido pelo projeto da secretaria da educação em parceria com a universidade possui poucas atividades musicais e, quando sugeridas são praticadas, mas de forma isolada, sem continuidade.
- 3) As atividades musicais, em muitos momentos, apresentam-se relacionadas às festividades. Embora reconheçam que esse não é o objetivo principal da música na educação infantil, é uma possibilidade para mostrarem às famílias o que estão trabalhando de forma lúdica e sistematizada com as crianças.
- 4) O caderno de linguagem musical é uma atividade instituída para todos os alunos da 3ª etapa e não existe qualquer tipo de questionamento ou resistência das professoras na construção desse caderno, pois ele registra as músicas que foram cantadas com as crianças durante aquele ano e isso parece bastar para justificar o trabalho musical durante essa fase.
- 5) As professoras identificam as mesmas dificuldades que a coordenadora em relação aos cursos de formação continuada. Alegam que é bastante difícil a participação por questão de tempo, localidade e organização da vida pessoal e profissional para encontrarem disponibilidade em participar.

Os representantes dos três níveis participantes da pesquisa relatam entender a função da música na educação infantil como uma prática essencial para

o desenvolvimento social, afetivo, físico, cultural e cognitivo da criança.

O nível mais amplo, representado pela autora do RCNEI (BRASIL, 1998a), Maria Teresa Brito, Teca, como prefere ser chamada, que redigiu o capítulo música, pauta-se na abordagem da música como linguagem e traz toda fundamentação teórica com ênfase na prática mostrando que é possível o trabalho de exploração sonora de forma lúdica, integrada, com liberdade de estratégias, proporcionando às crianças de 0 a 5 anos vivências musicais que irão contribuir para o seu desenvolvimento enquanto ser social e cultural. Teca confirmou na entrevista que, embora o capítulo música do RCNEI (BRASIL, 1998a) tenha sido escrito há 18 anos, sua concepção de música na educação infantil continua inalterada. Todavia, foi identificando ao longo do tempo as dificuldades em trazer para o cotidiano da escola as possibilidades propostas pelo RCNEI (BRASIL, 1998a). Essas dificuldades estão relacionadas à atuação dos professores e também à falta de coerência entre o que se fala e o que se faz.

O nível intermediário, representado pela coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação, contempla no projeto pedagógico conceitos musicais para serem abordados dentro da linguagem de artes, desenvolvendo alguns projetos para instrumentalizar as professoras para a prática musical com as crianças.

O nível mais restrito, representado por cinco professoras da educação infantil, revela que as professoras cantam com seus alunos no dia a dia, desenvolvem alguns projetos com músicas e acham fundamental ter um ambiente musical na educação infantil, ofertando às crianças músicas de qualidade.

Portanto, podemos concluir que, apesar de todos os envolvidos acreditarem que a música deve estar presente no cotidiano da educação infantil, ainda existe uma distância bastante significativa entre o que é proposto e o que as professoras relataram sobre sua prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo geral foi investigar a função da música na educação infantil a partir da perspectiva de representantes dos três níveis interferentes na ação pedagógica: a autora do Referencial Curricular Nacional para educação infantil (música); a coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação; as professoras atuantes na educação infantil. O foco da nossa análise foi investigar a relação existente entre o que é proposto – o currículo prescrito e o currículo na ação, isto é, a prática relatada pelas professoras.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas, nos documentos orientadores do trabalho com música na educação infantil, fundamentada teoricamente nos autores que nortearam a pesquisa forneceram as respostas às nossas indagações.

Como pesquisadoras envolvidas em um mestrado profissional, temos como propósito refletir sobre estratégias que possam, se não solucionar, ao menos amenizar essa distância entre o currículo proposto e o realizado, identificada no decorrer do nosso trabalho. Para tal, trazemos as seguintes sugestões:

- 1) Formação inicial: para que os professores polivalentes possam trabalhar com a linguagem musical de acordo com o proposto, é fundamental que os cursos de formação possuam em sua grade curricular a disciplina específica de música trazendo uma proposta de ampliação do universo cultural dos alunos, estratégias que estimulem a criatividade, práticas e vivências musicais.
- 2) Formação continuada: outra possibilidade seria uma parceria entre o município e a universidade, promovendo cursos de especialização em música na educação infantil. Por ser um curso de especialização, a carga horária mínima deve ser de 360 horas o que ampliaria bastante as possibilidades de estudo, vivências e reflexões. Mesmo que essa iniciativa não abranja todos os professores da educação infantil, aqueles

que participarem poderão se tornar agentes multiplicadores e referência para o trabalho musical dentro do ambiente escolar.

- 3) Ampliação da prática: essa estratégia consiste na presença de um professor especialista, no caso um educador musical, nas unidades escolares. Esse profissional terá em sua carga horária uma aula semanal para cada turma. O professor polivalente deve fazer parte dessa aula e terá como desafio ampliar, durante a semana, a proposta trabalhada na aula de música. A cada semana será apresentada uma nova proposta que deverá ser diariamente ampliada. A presença desse professor será semanal durante um ano e deve fazer um rodízio entre todas as unidades da rede de ensino municipal. Esta ação proporcionará a musicalização consecutiva entre professores e alunos fazendo com que o ambiente da educação infantil esteja envolvido por atividades musicais que sejam significativas e possam dialogar com todas as outras linguagens exploradas na educação infantil em prol do desenvolvimento integral da criança.

Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído com uma análise do cenário atual do ensino da música na educação infantil, bem como com sugestões para minimizar os problemas apontados. ♥

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, C. R. A.; GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel n.37, p. 247-272, 2010.

BELLOCHIO, C. R. A.; GARBOSA, L. W. F. (Org). **Educação Musical & Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, Mercado de Letras, 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.3

_____. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998b.

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

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília-DF. 2008.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev.2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 20 out. 2015.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.16, p. 7 – 16, 2007.

BRITO, M. T. A. Música. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino Fundamental. (Org.). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1ed. Brasília: MEC/SEF, v. 3, p. 9-269. 1998.

BRITO, M. T. A. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

_____. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**. Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.326-345. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2015.

DINIZ, J. A. R. **O percurso formativo musical de três professoras**: o papel da música na formação inicial e na atuação profissional. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ESPERIDIÃO, N. **Educação Musical e Formação de Professores**: uma relação dialógica entre os sujeitos e os saberes das Ciências da Educação e da Música. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FUCCI-AMATO, R. **Escola e educação musical**: (Des)caminhos históricos e horizontes. Campinas: Papyrus, 2012.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Pesquisa em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 6. **Anais...** Santa Maria, UFSM, 2006. p. 31.

_____. Professores Generalistas e a Educação Musical. In C. R. Bellochio & C. A. Esteves (Eds.), ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SU, 4 E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA., 1. **Anais...**LEM-CE-UFSM, Santa Maria, Brasil: UFSM, 2001. p.26-37.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, n.03, p. 21-29, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 7. ed., 2002.

VIANA, E. **A linguagem musical na educação infantil**: reflexões e possibilidades. 150 f. 2016. Dissertação (Curso de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) -Universidade de Araraquara, UNIARA, Araraquara/SP, 2016.

WERLE, K. A educação musical na formação e nas práticas de professoras dos anos iniciais: analisando repercussões de oficinas musicais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., **Anais...** PUCPR, 2009.

O OLHAR DAS PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL SOBRE COMO INTERAGEM COM SEUS ALUNOS

HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES
MARIA LÚCIA SUZIGAN DRAGONE

INTRODUÇÃO

Diante do quadro observado na sociedade, nota-se um desenvolvimento acelerado de inovações e recursos tecnológicos, exigindo ações direcionadas ao aprimoramento do ensino no espaço interativo da sala de aula. Há muito o que se dizer sobre interações, em sendo assim, partimos da premissa que a relação professor-aluno em sala de aula encontra-se no espaço interativo de relações humanas, e evidencia o que se considera de fato a prática pedagógica.

Nesse sentido, deve-se considerar que a compreensão do processo de interação e afetividade merece ser trabalhada na formação inicial e continuada para que o professor tenha conhecimento sobre como interagir adequadamente com seu aluno, propiciando melhores relações em sala de aula. Interações bem-sucedidas favorecem a transmissão do conteúdo a ser ensinado e a construção significativa do conhecimento a partir da prática pedagógica. Justifica-se, assim, a intenção de pesquisar as relações interpessoais que podem interferir no trabalho do professor em sala de aula.

A proposta deste texto é trazer apontamentos descritivos sobre interações entre professores e alunos da educação infantil. Trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado realizada por Guedes (2016), cujo objetivo foi verificar



como professores da educação infantil discorrem sobre as interações presentes em sala de aula provenientes de suas práticas pedagógicas.

AS INTERAÇÕES E A AFETIVIDADE

A afetividade tem um papel crucial no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano segundo Wallon (2008), porque está presente em todos os momentos no significado das emoções que permeiam as ações de interação. Tais considerações desencadeiam alguns questionamentos: Como, de fato, as manifestações de afeto podem influenciar o desenvolvimento do ser humano? Como podem interferir no desenvolvimento escolar?

Para explicar essas questões Galvão (2014), a partir de uma concepção dialética do desenvolvimento infantil baseada nos estudos de Henri Wallon, aborda a participação do organismo e do ambiente nos processos de desenvolvimento ao referir que a função psíquica depende de um organismo que por si só não consolida uma ação mental, que é influenciada pelo grupo ou ambiente de convívio do indivíduo.

Uma das contribuições principais de Henri Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente, a afetividade, sem reduzi-los uns aos outros (GALVÃO, 2014). Dessa forma, podemos definir a afetividade como o domínio funcional com diferentes manifestações que se tornam cada vez mais complexas ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, revelando-se como sentimentos.

Galvão (2014) oferece explicações sobre essa abordagem ampla referente à compreensão das manifestações afetivas no decorrer do desenvolvimento humano:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas [...]. (GALVÃO, 2014, p. 61).

Ao abordar a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana destaca o interferente orgânico na formação da pessoa, mas, ao mesmo tempo, indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Assim sendo, no desenvolvimento humano, a inteligência compreende três vertentes: a motora, a afetiva e a cognitiva e, portanto, as dimensões biológicas e sociais são indissociáveis e se complementam mutuamente. Nessa esfera, o meio ambiente também vai condicionar a evolução, permitindo ou impedindo que determinadas potencialidades sejam desenvolvidas (WALLON, 2008). A afetividade manifesta-se nesse meio e tem uma grande importância no desenvolvimento e na educação infantil.

Desde o nascimento o ser humano já apresenta predisposição para interagir, pois dispõe de certas estruturas orgânicas que o levam a privilegiar certos estímulos em sua relação com o meio, respondendo principalmente aos estímulos associados a outros seres humanos, como expressão facial, vozes e outros tipos de interações cotidianas (GALVÃO, 2014).

Durante o desenvolvimento da criança, suas estruturas perceptuais são ativadas pelas ações dos adultos com quem interagem ao lhe responderem ou ao ensinarem algo novo, estabelecendo assim uma interdependência comportamental desde a mais tenra infância até a vida adulta. Desse modo, a criança, ao nascer, é cercada pelos carinhos e cuidados maternos e, dessa dependência, vai desenvolvendo a capacidade de relacionamento com o mundo e consigo



mesma, fazendo com que a capacidade de aprendizagem aumente em decorrência dos estímulos das pessoas que a cercam (GALVÃO, 2014). É na relação com determinados adultos, entre eles o professor da educação infantil, que a criança pode ampliar seu conhecimento e desenvolver a área cognitiva, bem como com a interação com o grupo de alunos da sala de aula. Nessa perspectiva, a afetividade é considerada como uma condição humana regida por interações de afeto e de estímulos que favorecem o desenvolvimento.

Abordar afetividade envolve falar de interações humanas, principalmente quando o foco do estudo se encontra nas relações professor-aluno. Tardif e Lessard (2013) consideram que as relações entre professor e aluno são permeadas por processos de interação e de afetividade, em atividades repletas de sutilezas que ocorrem habitualmente quando se trabalha com seres humanos. Tais atividades incluem instruir, supervisionar, controlar, ajudar entre outras, com auxílio da linguagem, da afetividade e da personalidade de quem participa da ação. Não faltam nesse processo elementos como empatia, compreensão do outro, e calor humano.

O tema interação professor-aluno sugere que os docentes adotem uma postura didática mais reflexiva envolvendo os conceitos de afetividade no que tange às situações específicas de ensino e aprendizagem e às situações comunicativas e produtivas que possam contribuir com a realização de atividades de cunho pedagógico.

Tardif e Lessard (2013, p.23) entendem que as interações cotidianas entre professores e alunos preenchem a escola e não deixam que ela seja uma “concha vazia”. As interações consolidam-se em raízes que oferecem estrutura ao trabalho escolar do professor. Pode-se inclusive afirmar que essas interações permeiam e fortalecem o trabalho docente em sala de aula.

Há que se levar em conta que, para a ocorrência desse processo interativo, é de suma importância a autonomia do professor para realizar escolhas de práticas pedagógicas, a problematização da gestão sistêmica e sua contextualização no campo educacional, ambas emancipadoras do processo de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2013).

À vista disso, ao enfatizar a importância da relação e interação professor-aluno em sala de aula na Educação Infantil, torna-se importante também evidenciar o que se considera de fato “prática pedagógica”, pois “o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, constitui-se como tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.81).

O processo de desenvolvimento e aprendizagem é de fundamental importância, portanto conhecê-lo profundamente, compreender e respeitar as fases do desenvolvimento do ser humano e a relevância da interação professor-aluno deve fazer parte da formação docente. A afetividade permeia as relações entre vivências concretas do mundo real para o mundo do pensar, para o abstrato. Esse processo é importante para o aluno, principalmente na educação infantil, no que tange à contribuição do professor para o desenvolvimento do aluno. A docência precisa ser compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 8).

Percebe-se que a prática pedagógica docente precisa ser pautada em um conhecimento prévio do professor visando abordagens qualitativas no cotidiano da sala de aula. Um fator interferente na interação professor-aluno é a escolha da metodologia de trabalho do docente, cabendo ao professor analisar a estratégia mais adequada aos conteúdos propostos e o objetivo de trabalhar de forma interativa e positiva, que propicie realmente a aprendizagem e avanços no desenvolvimento das crianças.

Considerando essa abordagem na esfera educacional, a afetividade tem um papel crucial no processo de aprendizagem e pode influenciar profundamente o desenvolvimento humano em vários aspectos. Ao dirigir o foco de sua análise para a criança, Wallon (1995) revela que é na ação sobre o meio humano e não sobre o meio físico, que deve ser



buscado o significado das emoções. Autores como Wallon (2008), Tardif e Lessard (2013) e Galvão (2014) sinalizam que a afetividade é considerada como um dos elementos que favorece a interação na relação aluno-professor. Entretanto, considerando-se que as relações em sala de aula não são sempre permeadas pela tranquilidade ou pela suavidade e harmonia e que o trabalho docente é caracterizado por uma ação dinâmica e interativa com e entre seres humanos, não é possível ao professor, por mais que se esforce, controlar tudo e todos ao mesmo tempo.

Compreende-se que a tríade afetividade-escola-relação professor/aluno é a condutora dos processos de ensinar e aprender em sala de aula. A forma como o professor se comporta em sala de aula, por meio de seus sentimentos, intenções, desejos e valores, afeta diretamente os alunos. Assim, por exemplo, a maneira de falar e de se relacionar com o discente bem como as atitudes de respeito e de compreensão fazem toda a diferença.

Segundo Wallon (2008), a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, incluindo as funções psíquicas superiores, determinando os interesses e necessidades individuais, possibilitando avanços progressivos no campo intelectual. Entende-se que é por meio dos motivos, necessidades e desejos que o interesse da criança é dirigido para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior. Nesse contexto, o papel do professor, ao interagir com o aluno, é o de contribuir e conduzir a caminhos para obter novos conhecimentos.

Reforçando as considerações anteriores, deve-se ressaltar que a teoria de Wallon (2008) contém uma abordagem sobre as expressões emocionais, e postula a dependência entre os processos afetivos e os cognitivos, presentes e importantes na relação professor-aluno, propondo assim uma resignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, visando melhorar as interações em sala de aula. Trata-se de uma teoria que se aproxima de algumas postulações realizadas por Vigotski (2000) principalmente

na referência de que pensamento e afeto são indissociáveis e fundamentais para interação e para a aprendizagem.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (VIGOTSKI, 2000, p.146).

Dessa forma, a preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e demonstrem assimilar o conteúdo ensinado, mas também que os sintam. Pois “as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (VIGOTSKI, 2000, p.121). Portanto, para que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, intensa, firme e prolongada do que outros sem emoção associada.

Nessa perspectiva, um professor que é afetivo com seus alunos favorece para que se estabeleça uma relação de segurança e, possivelmente, poderá evitar bloqueios afetivos e cognitivos no desenvolvimento escolar, auxiliando assim no trabalho de socialização para com o grupo, colaborando para a aceitação dos erros e dificuldades no processo de aprendizagem. O aluno amparado emocionalmente pode aprender a aprender com esses erros.

A afetividade pautada em interações conscientes influencia na aprendizagem e na construção de novos conhecimentos. Tendo em vista que os alunos são valorizados e seu contexto social levado em consideração, o educador consegue obter melhor retorno de seu trabalho de mediador no processo de aprendizagem por parte do aluno.

A afetividade, emoção e a motivação podem contribuir muito com o trabalho docente (VIGOTSKI, 2000; WALLON,



2008) à medida que o professor, como mediador, consiga apropriar-se desses conhecimentos para colocá-los em prática diariamente. Para tanto, necessita integrá-los aos demais e inúmeros dilemas presentes no trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2013).

Por conseguinte, ao considerarmos que, na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, deixando de ser apenas o transmissor de informações e conhecimentos e sendo reconhecido como um parceiro do estudante na construção do conhecimento, passou também a ter necessidade de novos saberes e atitudes que possibilitem a condução dos estudantes a integrar o conteúdo escolar aos aspectos cognitivos e afetivos. Nesse sentido, torna-se relevante estudar como professores analisam a própria prática no que diz respeito à temática afetividade e interação relacionadas ao desenvolvimento infantil.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação da percepção de professoras sobre as interações presentes em sua prática em sala de aula, parte integrante da pesquisa desenvolvida por Guedes (2016), foi estruturada segundo modelo de pesquisa exploratória descritiva de cunho qualitativo.

A pesquisa teve como contexto três escolas públicas (unidade 1-2-3) de um município no interior do estado de São Paulo, de acesso da pesquisadora, que atendiam crianças matriculadas na Educação Infantil, na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. Todas as quinze professoras atuantes nessa faixa etária foram convidadas e aceitaram formalmente participar.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário elaborado pela pesquisadora e entregue aos professores nas unidades escolares, com questões abertas, respondidas por escrito pelos participantes,

sobre a temática do estudo. O tempo de resposta variou de acordo com o ritmo de reflexão do professor e de redação das respostas, e teve como prazo máximo de uma semana para devolvê-lo preenchido à pesquisadora. Somente onze professoras devolveram o questionário preenchido, que passaram a ser identificados na fase de análise somente pela letra P associada a um numeral de 1 a 11.

A idade média das participantes foi de 37,8 anos, atuando em média há 9,5 anos no magistério, na época, lecionando para turmas de 15 a 20 alunos, sendo quatro professoras da unidade escolar 1, quatro da unidade 2 e três professoras da unidade 3.

As três questões consideradas neste relato abordaram a temática interação com os alunos, seja solicitando descrição das interações, de características de boas interações com os alunos, ou a formulação de sugestões de como melhorar as relações já existentes:

1. Como docente, como você descreve sua relação com os alunos na sala de aula?
2. Que características fazem com que um professor seja influente, na questão da interação professor-aluno, que propicie bons resultados na aprendizagem de seus alunos?
3. Como podemos melhorar e enriquecer nossa relação com os alunos de maneira que nossa tarefa profissional como professores e educadores seja mais eficaz?

As respostas das professoras foram analisadas mediante agrupamentos de informações estabelecendo categorias de análise, conforme proposto por Minayo (2001), abrangendo elementos com características comuns que se relacionam entre si, configurando-se em interações afetivas conforme conceitos de Wallon (1995, 2008), Vigotski (1991, 2000), Galvão (2014), conforme exposto no Quadro 1.



Quadro 1: Categorias de análise - Relação professor-aluno

<i>Relação de Proximidade Afetiva</i>	Respostas que envolveram transmissão da sensação de segurança, confiança e respeito para favorecer o relacionamento, questões de afetividade relacionadas à questão orgânica do desenvolvimento humano e das relações sociais do cotidiano.
<i>Relação de Mediação</i>	Respostas que sinalizaram a mediação do professor na promoção de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
<i>Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor</i>	Respostas que sinalizaram a mediação do professor na promoção de desenvolvimento do aluno, mas que também destacaram ser necessário o conhecimento do professor sobre interação, como um pressuposto para desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Fonte: Guedes (2016, p.68)

AS INTERAÇÕES NA ÓTICA DE PROFESSORAS DO ENSINO INFANTIL

As respostas das professoras sobre a relação professor-aluno foram diversas, muitas voltadas para a valorização dessa relação de forma mais maternal, ou seja, uma relação de *Proximidade Afetiva*. Na tabela 1 encontra-se demonstrada essa diversidade temática relacionada às respostas das professoras para, em seguida, serem discutidas.

TABELA 1: Distribuição de respostas dos professores por categorias

CATEGORIAS	Respostas à questão 1 Descrição da relação dos professores com seus alunos	Respostas à questão 2 e 3 Características que se configuram como boas interações com os alunos e bons resultados na aprendizagem, e sugestões de como melhorar essa relação.
<i>Relação de Proximidade Afetiva</i>	5 (P1, P2, P3, P6; P7)	1 (P1)
<i>Relação de Mediação</i>	3 (P4, P5, P9)	6 (P2, P3, P4, P7, P8, P9)
<i>Relação de Mediação Apoiada no Conhecimento do Professor</i>	3 (P8, P10, P-11)	4 (P2, P6, P10, P11)

Fonte: Guedes (2016, p.95)

Analisando os dados da Tabela 1, é possível perceber que todos os professores referem que as interações em sala de aula devem ser de *mediação*, ou seja, para favorecer o desenvolvimento e aprendizado da criança. No entanto, também é perceptível que poucos realmente a compreendam como *mediação pautada na importância do conhecimento do*

professor em como estabelecer essas relações e interações. Pode-se também observar que vários professores apontaram, na questão 1, sobre reflexão sobre a própria prática, somente a categoria de *proximidade afetiva*, e, ao relatar características necessárias para uma boa interação, mencionaram fatores que se encaixaram nas duas outras categorias (*mediação e mediação pautada na importância do conhecimento do professor*). Pode-se pressupor que suas práticas estejam distantes das mediações mais conscientes, embora as tenham referido no questionamento mais teórico sobre o que acreditavam ser boas interações. Poucos professores se expressaram de forma a reconhecer as interações como eixo para as mediações entre o conhecimento do professor e o apoio necessário ao aluno para seu desenvolvimento.

Os relatos das professoras sobre sua própria prática revelam que várias ainda não praticam o ato pedagógico conforme definido por Libâneo (1994) como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível intrapessoal como no nível de influência do meio, necessária para a concretização das práticas pedagógicas, muito embora tenham se aproximado desse conceito ao relatarem como seriam as boas interações com os alunos para obter bons resultados na aprendizagem. Sabem como deveriam fazer, mas, na rotina, mantêm somente a *proximidade afetiva*.

Ao descreverem a relação professor-aluno, as professoras o fizeram de forma bem sucinta, mas nem por isso deixaram de expor o tipo de relação estabelecida.

Uma relação de respeito, confiança e responsabilidade. (P2)

Um relacionamento fundado na confiança e no respeito. (P3)

Relação de amizade, respeito mútuo e confiança. (P6)

Percebe-se um destaque para o apontamento de responsabilidade, que configura um peso, no sentido de cumprir com as atribuições da função docente, que são muitas. Talvez isso ocorra, segundo a reflexão de Galvão

(2014), quando a escola reflete acerca de suas dimensões sociopolíticas e se apropria realmente de seu papel no movimento de transformação da sociedade, recaindo essa responsabilidade diretamente sobre o papel dos professores, que, embora não estejam sozinhos nessa tarefa, essa responsabilidade lhes é incumbida fortemente. Ao que Tardif e Lessard (2013) também aludem:

De certa maneira, cada professor se considera único nas suas relações com os alunos, pois é bem “ele”, esse “si mesmo profissional”, que entra em relação com eles; sua personalidade permite estabelecer o “contato”. Os custos desse investimento pessoal no trabalho – que pode transformar-se, finalmente, em sofrimentos pessoais e dúvidas importantes relacionadas à sua própria personalidade (sou mesmo feito para essa profissão? [...]. Tenho forças para realizar essa profissão?) – Fazem com que o trabalhador se considere pessoalmente responsável pelo seu trabalho [...] (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 190).

Há referência de relações multidimensionais (amizade, respeito, responsabilidade), conforme abordam Tardif e Lessard (2013), ao compararem o trabalho dos professores com o de outros profissionais:

As relações com o objeto são multidimensionais: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, [...] nem sempre é fácil ou mesmo possível destrinchar todas essas relações na atividade cotidiana, elas se sobrepõem e às vezes se confundem: o professor exerce papel de instrutor, mas também educador, representa um substituto à autoridade paterna, mas ao mesmo tempo precisa agir como profissional; tem que agir como adulto responsável e conseguir relações emocionais com as crianças, etc. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.259).

As questões de ordem e controle em sala de aula foram citadas pela maioria dos professores participantes.

Considerando que o professor precisaria contar com a colaboração do objeto de trabalho (o aluno) na atuação durante as aulas, seja essa contribuição voluntária ou não, Tardif e Lessard (2013) ressaltam que esse profissional nunca tem o controle total sobre os alunos. A ausência de controle (parcial ou total) somadas a outras possíveis dificuldades cotidianas da sala de aula, justificam o motivo das queixas de muitos professores sobre as responsabilidades a eles atribuídas, sobre as relações de interações estabelecidas – ou que deveriam ser estabelecidas.

Algumas professoras aprofundaram-se mais nas respostas, permitindo uma imagem mais detalhada sobre como compreendem as relações de interação em sala de aula.

Dessa perspectiva, as considerações da P10 indicaram o conhecimento de fatores que podem contribuir para o bom relacionamento entre professor e aluno, que parece ser um dos fatores determinantes para que o docente obtenha êxitos na prática cotidiana de trabalho em sala de aula:

Procuro sempre ter a melhor relação possível com os alunos, visto que é fator primordial para um bom desenvolvimento das aulas. O professor deve saber falar e ouvir, escutar o aluno, o que traz em sua bagagem. Muitas vezes a indisciplina de alguns alunos acaba dificultando a relação visto que nós professores ficamos estressados, desconcentrados, a excessiva quantidade de alunos em sala também pode atrapalhar a relação entre professor e aluno. (P10)

Essas colocações também se aproximam da relação de *mediação apoiada no conhecimento do professor*. É nítido que a professora considera como fator importante a forma como se relaciona com os alunos ao abordar a importância de “saber falar, ouvir e escutar o aluno”, em referir preocupações com detalhes que possam “atrapalhar a relação professor e aluno. No entanto, ao citar que essas relações são primordiais para “bom desenvolvimento das aulas”, a mesma professora traz dúvidas sobre a que realmente se refere. Pode-se supor que seja ao êxito dos alunos em relação ao conteúdo

trabalhado, às expectativas sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como também a uma preocupação com o desenvolvimento da rotina prevista para as aulas. Dúvidas semelhantes encontram-se nas considerações de que: “ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas quais são exatamente os objetivos do ensino?” (TARDIF, 2002, p.125).

Ressalta-se que outros aspectos chamaram atenção nas colocações da P10, tais como o caráter dialético ao expressar que “o professor deve saber falar e ouvir” e “precisa escutar o aluno”, atitudes consideradas como aspectos positivos. Os saberes citados remetem aos saberes discutidos por Tardif (2002) ao referir-se às ideias de Sócrates:

[...] a arte de educar tem suas raízes no contexto da discussão marcado por interações linguísticas: a educação aqui diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa atribuída ao discurso dialógico ou retórico [...] como uma atividade de interlocução, de interação linguística onde são testados esse “saber-falar e esse “saber-pensar” [...] Hoje isso é diferente, pois o conceito de interação abrange um leque muito mais amplo de atividades [...] ele se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. (TARDIF, 2002, p. 165,166).

Observa-se que a P10 reconhece e valoriza os saberes do aluno, considera a bagagem cultural e saberes acumulados desde o nascimento.

Indicou também fatores que, possivelmente, interferem na relação professor-aluno, como a “*indisciplina de alguns alunos*”, mas que os professores sempre tentam estabelecer “*a melhor relação possível*” para manter boas relações com os alunos. Galvão (2014, p.104) compreende que, nessa situação, é muito comum perceber-se “*elevação da temperatura*

emocional e a perda de controle do professor sobre a situação”, o que é bastante negativo para as interações em sala de aula. Por outro lado, a indisciplina está ligada à questão do controle da turma por parte do professor, posto que os alunos são sujeitos ativos e nem sempre as ações deles estão em harmonia com as ações dos professores (TARDIF, 2002). É necessário considerar também “a excessiva quantidade de alunos em sala de aula”, como um fator interferente negativo, dificultando as relações e situações de interações entre professor e aluno (TARDIF; LESSARD, 2013).

A elaboração de uma resposta com inúmeros detalhes para descrever sua percepção de como interage com seus alunos em sala de aula foi apresentada pela P11, abrangendo características presentes nas três categorias de análise: *proximidade afetiva, mediação e mediação pautada na importância do conhecimento do professor*.

Sobre “*trocas, conflitos e afetos*”, referidas pela P11, há uma aproximação com os comentários de Galvão (2014) sobre os impactos das emoções no cotidiano escolar, como algo comum em situações envolvendo professor e aluno.

[...] uma relação como outra qualquer, na qual acontece a troca, conflitos e afetos. (P11)

Em sequência, nota-se que a P11 destaca a questão da transmissão do conhecimento de elementos do saber científico apropriados por ela anteriormente, e uma preocupação em observar a reação dos alunos no ato de aprender para redimensionar suas próprias ações.

Pensando na troca, percebo que “transmito” para eles o que já apropriei desta cultura e do saber científico e os alunos transmitem caminhos em que posso delinear a metodologia, ou seja, com suas manifestações cotidianas transparece a forma como gostam de aprender. (P11)

Essa professora (P11) utiliza uma linguagem próxima ao preconizado pela teoria walloniana ao descrever que,

na relação estabelecida com os alunos, há trocas nas quais é possível transmitir cultura e algum saber científico, demonstrando inclusive clareza sobre o papel da escola e sobre a função docente. É interessante observar o argumento de que, nessa troca, os alunos transmitem “caminhos” para realização da sua prática pedagógica. Ela parece ter a preocupação em saber as formas como as crianças aprendem ou gostam de aprender, aproximando suas percepções da categoria de relações de *mediação apoiada no conhecimento do professor*, no caso, o conhecimento sobre a relevância de entender como o aluno compreende a ação educativa.

As relações de controle são também abordadas nas respostas da P11:

Quanto aos conflitos, ocorre no campo do controle, como agente organizadora da sala de aula “necessito” controlar do “meu jeito”, porém existem outras pessoas que compõem este lugar “sala de aula”, com isso desejam também organizar da forma como gostariam, neste momento quando não há um consenso em todos os organismos desta sala de aula, há conflitos. Partindo destes “embates” se realiza “nossa relação” também. Percebo que ao considerar estes conflitos ocorre autonomia dos autores do grupo da sala de aula, lembrando que são seres ativos, vivos e significativos[...] (P11)

Dessa forma, considera-se que as situações de conflitos são comuns no cotidiano escolar, como as expostas pela P11, entretanto, não é possível mapear com exatidão os fatores responsáveis por essas situações. Galvão (2014) considera que cada situação deve ser explicada em seu próprio contexto, sendo que, quanto maior for a clareza do professor sobre a relação de antagonismo entre as manifestações de emoção e atividade intelectual, mais ele terá condições de controlar a manifestação de suas reações emocionais, encontrar caminhos para solucioná-las e agir de forma mais adequada a cada situação.

Outro aspecto que se destaca é a forma como a P11 se refere aos alunos como “seres ativos, vivos e significativos”.

Os dados mostram, na percepção dos professores, que eles reconhecem a importância da participação ativa do aluno nas relações estabelecidas em sala de aula. Pode-se ainda destacar que a professora estabelece relação entre as questões de organização do trabalho e as questões afetivas, ao enfatizar que age de forma com que as manifestações afetivas não passem despercebidas, o que se interpreta como um conhecimento de aspecto positivo que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças e conclui descrevendo sua relação com os alunos como uma relação de vínculos afetivos.

Poucas professoras responderam abordando somente uma das categorias de análise propostas para este estudo, tendo a maioria se emoldurado em duas ou mais categorias, o que já demonstra um resultado positivo quanto ao conhecimento e valorização da relação professor-aluno para o desenvolvimento do trabalho docente.

Sobre a categoria relação de *proximidade afetiva* envolvendo o afeto cotidiano, notamos em alguns momentos que nem sempre está clara para o professor a questão da afetividade, principalmente a afetividade no sentido amplo do desenvolvimento humano. Há, aparentemente, uma confusão entre ser afetivo e exercer seu trabalho como professor, talvez indicando a falta de conhecimento de que afetividade não está somente relacionada a sentimentos e emoção.

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir por afetividade, tratando-as como termos sinônimos. Toda via, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 2014, p.61).

É necessário compreender que, a partir dessa perspectiva, a afetividade está além das emoções, do contato, do sentido de carinho e atenção. A abordagem se dá a partir do sentido amplo do termo em consonância com as colocações de



Wallon (1995), Galvão 2014, Tardif e Lessard (2013), uma afetividade pautada em interações conscientes que possam favorecer a aprendizagem e incentivar e conduzir à elaboração e construção de novos conhecimentos. Galvão (2014), retomando a teoria walloniana, ressalta que a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, de seu desenvolvimento, quanto do enfoque do conhecimento.

Foi possível identificar que cinco das professoras revelaram que praticam relações de proximidade afetiva, três demonstraram uma percepção de que a forma como se relacionam com os alunos é um componente que contribui para a *mediação* do ensino e aprendizagem, e três revelaram uma relação pautada em *mediação apoiada no conhecimento prévio do professor*, sendo essa a interação mais adequada para favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Verificou-se que poucas professoras, em seus relatos, conseguiram demonstrar nos detalhes das respostas, que têm conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, sobre a interação pautada na relação de *mediação com conhecimento do professor*, o que se considera indispensável para a realização das interações e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Interessante destacar que todas as respostas das professoras, ao abordarem quais características contribuem para boas interações, puderam ser classificadas nas categorias relação de *mediação e mediação de mediação apoiada no conhecimento do professor*, mesmo aquelas que, na prática relatada, somente apontaram a relação de *proximidade afetiva*, sinalizando que essas professoras não aplicam na prática o que sabem na teoria.

As respostas das professoras participantes desta pesquisa nem sempre foram descritivas o suficiente para que possibilitassem compreender como ocorrem as relações de interação em sala de aula. No entanto, por meio dos relatos ora explícitos, ora implícitos, com maior ou menor riqueza de detalhes, foi possível conhecer um pouco mais do universo da sala de aula de algumas professoras que se

propuseram a compartilhar um pouco de sua vivência e das relações estabelecidas com as crianças da educação infantil no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, com o objetivo de compreender como professoras do ensino infantil percebem como ocorrem na sua prática as interações com os alunos em sala de aula e o que conhecem sobre a temática, indicando estratégias favorecedoras de melhorias para a interação professor-aluno-aprendizado, trouxe inúmeras informações que, de forma alguma, esgotaram ou elucidaram plenamente o assunto, mas que, com certeza, contribuirão para a compreensão de como ocorrem essas interações na prática e na teoria exposta pelos professores.

As professoras apresentaram suas diferentes características pessoais, suas peculiaridades, suas emoções e sentimentos que, possivelmente, interferem na prática docente, reforçando o conceito de que são seres únicos, assim como seus alunos, com individualidades que caracterizam o trabalho do professor, ainda carente de estudos cuidadosos e detalhados. “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.141).

Várias professoras participantes desta pesquisa referiram que as interações de *mediação* em sala de aula são importantes para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No entanto, é perceptível que poucas esboçaram a prática da *mediação pautada no conhecimento do professor* descrevendo como e para que estabelecer essas relações. Ao se referirem à própria prática, a interação afetiva foi caracterizada mais vezes como *proximidade afetiva e mediação*, embora algumas das mesmas professoras tenham sinalizado corretamente também as relações de *mediação pautada no conhecimento*



quando apontaram integrações que favorecem o aprendizado e a aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, no relato da prática, distanciaram-se desse conceito. Poucas professoras realmente expressaram-se de forma a reconhecer que praticam as interações como eixo para as mediações entre o conhecimento do professor e aquele a ser apropriado pelo aluno.

Cabe destacar que, na exposição dos fatores que poderiam melhorar as interações em sala de aula, não houve o posicionamento das próprias professoras como corresponsáveis por essas melhorias. Foram citadas dificuldades nas interações devido à falta de colaboração dos familiares dos alunos e da equipe gestora para que as interações em sala aula melhorassem, revelando assim a falta de compreensão de que os processos de interação nesse ambiente são de responsabilidade dos próprios professores.

Tendo em vista que o campo da educação e o tema interação professor-aluno são inesgotáveis, compreende-se que os resultados deste estudo colaboraram para expor lacunas de formação sobre a prática em sala de aula e sobre os processos de interação com os alunos, provavelmente presentes entre outros grupos de professores da Educação Infantil. Orientar melhor professores sobre as práticas de interação parece ser um desafio a ser enfrentado diante dos inúmeros saberes a serem trabalhados durante os horários das formações nas escolas, assim, como em outras instâncias de formação inicial e continuada. ▾

REFERÊNCIAS

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUEDES, H.A.M. **Prática pedagógica e interação professor-aluno na educação infantil**: percepção de professores. 2016. 116p. Dissertação. (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação) - Universidade de Araraquara- UNIARA, SP.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Porto: Estampa, 1995.

_____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes, 2008.



A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

LETÍCIA MARIA DE BARROS LIMA VIVIANI
DIRCE CHARARA MONTEIRO

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa (VIVIANI, 2016) desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA, cujo objetivo principal foi identificar os saberes e as práticas pedagógicas de uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental observando como se articulam e analisando se convergem para as bases teóricas do currículo vigente estruturado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SEE-SP, desde 2008.

A pesquisa tem sua origem, basicamente, na articulação de três elementos: nos baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa identificados nos resultados de avaliações externas estruturadas a partir do currículo prescrito (SÃO PAULO, 2014b); em Gimeno Sacristán (2000), indicando que o currículo realizado em sala de aula acontece a partir da compreensão e interpretação do professor do currículo apresentado a ele e articulado com Tardif (2002), para quem a compreensão e interpretação do currículo norteadora das interações estabelecidas na sala de aula entre professor, aluno e conhecimento encontra-



se baseada, orientada pelas características dos diferentes saberes do professor.

AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

Os processos que se desenvolvem na escola como, por exemplo, o tipo de ensino, as relações entre as pessoas, os processos de aprendizagem tornam-se relevantes para a sociedade contemporânea quando a escolarização tradicional se revela insuficiente para suprir as demandas da sociedade com a emergência e dinamismo de diferentes funções sociais.

Nesse contexto, há um incremento nos estudos a respeito das instituições escolares, seus atores e suas formas de interação e sua organização interna. Borges (2001) destaca a relevância que Lee Schulman assume, na década de 1980, tanto para o contexto acadêmico como para as reformas educacionais que derivariam dos estudos e pesquisas que promoveu, junto com uma equipe, em que salienta três tipos de conhecimento produzido pelos professores: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. Assim, a temática dos saberes docentes ganha um novo enfoque nas pesquisas porque retoma o professor como sujeito das ações na sala de aula.

Nesse mesmo sentido, Gauthier et al. (1998, p.35) compilam os resultados das pesquisas com o objetivo de “revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor, o saber da ação pedagógica”, isto é, os resultados das pesquisas analisados e categorizados revelam um repertório de conhecimentos: os saberes da ação pedagógica como saberes próprios, exclusivos do ensino que são mobilizados pelo professor no contexto real da sala de aula, permitindo caracterizar os saberes pedagógicos do ensino ou os saberes da ação pedagógica como um saber científico.

No Brasil, André (2009) aponta que, a partir dos anos 2000, houve um aumento significativo de dissertações e teses cujo objetivo era investigar o professor, seus saberes e suas práticas.

Considerando a importância do conhecimento revelado pelas pesquisas a respeito do professor no contexto dos processos de escolarização, foi realizado um levantamento inicial delimitado entre os anos 2007 e 2013 utilizando as palavras-chave saberes docentes, concepções, práticas docentes, anos finais do ensino fundamental ou Língua Portuguesa para identificar aquelas cujos objetivos fossem observar, analisar a articulação entre os saberes e as práticas do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Dessa forma, nos arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, a pesquisa teve como objetivo identificar um panorama nacional de artigos apresentados em congresso. No banco de teses e dissertações da CAPES e de universidades paulistas como USP, UNESP e UNICAMP, o objetivo da pesquisa foi mapear as pesquisas desenvolvidas que contemplam a especificidade deste estudo.

Corroborando os resultados apontados por André (2009), embora restritos pela disponibilidade de arquivos eletrônicos, os resultados identificados no corpus analisado representando a produção acadêmica nacional evidenciam a preocupação com os saberes e práticas dos professores nos diferentes segmentos da educação.

A análise das pesquisas selecionadas nos bancos de teses e dissertações revela que aquelas relacionadas aos anos finais do ensino fundamental aparecem em maior número nos anos de 2011 e 2012. Focalizando esses anos, as pesquisas foram agrupadas em três categorias: aquelas cujos objetivos estão relacionados às práticas, aquelas cujos objetivos estão relacionados aos documentos das diretrizes curriculares e aquelas cujos objetivos estão relacionados aos saberes.

Esse contexto identifica a relevância desta pesquisa que contribui investigando práticas pedagógicas e saberes articulados e não dispersos ou isolados.



A METODOLOGIA

Para dar conta dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, para aprofundar alguns aspectos da relação entre saberes e práticas.

Lüdke e André (1986) consideram o estudo de caso como a pesquisa qualitativa que permite a compreensão de um objeto singular, único em sua manifestação na realidade, mas que possibilita, ao mesmo tempo, que se estabeleçam comparações com outros contextos semelhantes. Assim, apontam também que neste tipo de pesquisa os diferentes métodos de coleta de dados revelam informações que se complementam, permitindo identificar e compreender o contexto em que se desenvolve e a multiplicidade de dimensões que o definem oferecendo elementos para ampliar a compreensão a respeito das relações entre os saberes e as práticas dos professores.

A pesquisa foi desenvolvida, no ano de 2015, em uma escola da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo tendo como sujeito uma professora atuando no 6º ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa.

Os procedimentos selecionados para a análise dos saberes e práticas da professora participante foram: a observação não participante de aulas para levantamento e análise das principais atividades/tarefas desenvolvidas pela professora com seus alunos; a entrevista com a professora para identificar seus saberes sobre Língua Portuguesa e seu ensino e sua visão sobre sua prática pedagógica e a análise comparativa entre as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula e os conteúdos e orientações presentes nos Cadernos do professor e do aluno, o currículo apresentado ao professor, elaborados e disponibilizados pela SEE-SP.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS TAREFAS DO PROFESSOR

A prática pedagógica do professor foi analisada com base nos conceitos de currículo em ação e de atividades ou tarefas como propostos por Gimeno Sacristán (2000) complementadas com Gauthier et al. (1998), enfatizando um repertório de conhecimentos produzidos na ação pedagógica.

Para Gimeno Sacristán,

[...] a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.202).

Gimeno Sacristán (2000) analisa o currículo no contexto em que está inserido considerando que ele adquire significados educativos “à medida que sofre uma série de processos de transformações dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”, (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.9) isto é, a prática escolar, pedagógica que vai construir os significados do currículo. Gauthier et al. (1998) complementam o conceito de currículo exposto por Gimeno Sacristán (2000) por meio da teoria da pedagogia própria da docência que delinearão a partir dos resultados categorizados e analisados a respeito dos saberes da ação pedagógica mobilizados na prática pedagógica: a gestão da matéria e a gestão da classe.

Considerando a prática pedagógica como as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, precisamos conceber sua atuação delimitada por variáveis institucionais, políticas e históricas que estabelecem diretrizes determinando seus objetivos e fins. Essas diretrizes geralmente vêm expressas na forma de orientações curriculares ou currículo, entendido



de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p.34), 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”, ou seja, partilhar dessa concepção de currículo requer compreender que o projeto idealizado por instâncias superiores dos sistemas de ensino deverá ser operacionalizado, colocado em prática pelas escolas e seus atores; nas salas de aula, pelos professores por meio de práticas pedagógicas ou, como as nomeia Gimeno Sacristán, atividades/tarefas.

Os estudos desenvolvidos por Gimeno Sacristán procuram analisar as diferentes fases percorridas pelo currículo desde as determinações conceituais até suas diferentes formas de aplicação, pois “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.16).

As diferentes fases do currículo são explicitadas por Gimeno Sacristán em diferentes níveis. Os dois primeiros níveis, o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores, estão restritos aos campos econômico, social, cultural e administrativo e fazem parte das determinações do sistema escolar, o primeiro, e das interpretações do currículo prescrito por parte de um setor da sociedade, o segundo. Nesse sentido, o currículo prescrito comporta “aspectos que atuam como referência no sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.104) e o currículo apresentado aos professores é representado pelos materiais didáticos desenvolvidos, elaborados por diferentes instâncias a partir do currículo prescrito e “costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.104). Apresentam, assim, modelos prescritivos e propõem formas de comportamento profissional.

Nos quatro níveis subsequentes, é possível perceber a influência tanto dos condicionantes escolares como dos

níveis anteriores. O currículo modelado pelos professores representa as formas de tradução que o professor realiza quer seja do currículo prescrito ou dos materiais didáticos disponíveis utilizando seus conhecimentos teóricos e práticos.

O currículo em ação é a prática real concretizada em sala de aula por meio de atividades/ tarefas propostas pelo professor. No currículo realizado percebem-se os efeitos da efetivação do currículo, suas consequências na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos professores e o currículo avaliado refere-se às diferentes formas de avaliar o currículo empregadas pelo professor.

Pelas características dos níveis do currículo expostas, observa-se que analisar a prática pedagógica do professor/docente nos faz aproximar da análise que Gimeno Sacristán faz do currículo em ação para quem

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra: se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Percebe-se, pois, que a validade do currículo se estabelece nas situações reais, concretas de ensino, ou para o autor, no currículo em ação que se efetiva por meio das atividades de ensino desenvolvidas pelo professor na sua prática pedagógica ou por meio de tarefas acadêmicas compostas por esquemas práticos com que os professores organizam, estruturam racionalmente suas ações dentro de uma sala de aula possibilitando controlar as interações.

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema dinâmico, regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca as pautas



de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Nesse sentido, as tarefas acadêmicas são elementos estáveis da prática pedagógica, pois, esquemas práticos que simplificam a complexidade do ambiente de interação, possibilitam o desenvolvimento de atividades de ensino, aprendizagem e controle das interações aluno-aluno e professor-aluno. Dessa forma, as tarefas acadêmicas revelam a interpretação do professor a respeito do currículo prescrito, pois “Ao decidir tarefas, [...] escolhe o tratamento de que o currículo será objeto [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 233), mas como são identificadas na prática de diferentes professores em diferentes áreas, configurando-se um saber-fazer profissional não sistematizado, indicam a compreensão do professor ou podem indicar conhecimento frágil dos professores a respeito do conceito de conhecimento relevante da disciplina exposto no currículo desde que há uma relação estreita de adequação entre os conteúdos disciplinares e as tarefas cujo valor será revelado nos efeitos produzidos, a longo prazo, na aprendizagem dos alunos “É na análise de atividades (tarefas) acadêmicas que se nota a estreita conexão entre o professor, o aluno e o conhecimento organizado no currículo” (BENNETT, 1988 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 220). Assim, para que as alterações no currículo prescrito sejam compreendidas e efetivadas é necessário “discutir a visão de conhecimento que as tarefas implicitamente carregam e oferecer alternativas de atividades ou esquemas práticos de atuação coerentes com o novo significado de conhecimento” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 220).

No entanto, a ação didática dos professores não fica restrita ao desenvolvimento das tarefas acadêmicas em sala de aula. Gimeno Sacristán assinala que a ação didática ou função profissional do professor se desenvolve em diferentes momentos que podem ser descritos como: planejamento, desenvolvimento e avaliação ou revisão.

O trabalho do professor se especifica numa série de tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da aula, nem da escola, dentro das quais se encontram as dirigidas mais diretamente para planejar e facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 237).

Imerso em diferentes obrigações e funções impostas pelo sistema, as tarefas acadêmicas apresentam-se como uma “imagem ativa, uma representação” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.255), configuram-se em esquemas de ação estruturados previsíveis que se tornam rotinas tanto para o professor conduzir a ação de ensino como para a interação dos alunos. Nesse sentido, os professores planejam as tarefas acadêmicas selecionando aquelas cujos processos de desenvolvimento e resultados sejam mais objetivos, concretos, controláveis evitando aquelas cujos resultados são mais ambíguos que envolvem compreensão ou resolução de problemas.

Gauthier et al. (1998) complementam a análise das atividades/tarefas da professora no que tange aos saberes da ação pedagógica, pois distinguem repertório de conhecimentos de reservatório de conhecimentos, enfatizando que aquele “representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula” (GAUTHIER et al.,1998, p.18), ou seja, os saberes da ação pedagógica são aqueles mobilizados pelo professor para a gestão da matéria e para a gestão da classe e que foram validados por meio de pesquisas.

O olhar investigativo, observador, adotado neste estudo, que permite identificar as diferentes dimensões que se cruzam na prática do professor, mostra que as decisões do professor não são espontâneas ou imediatistas, mas reflexos de decisões baseadas em esquemas práticos construídos historicamente pelos professores e fundadas em esquemas teóricos nem sempre explícitos, conformando seu saber experiencial em torno das tarefas que regulam, estruturam e simplificam a prática. Para Gimeno Sacristán (2000, p.251), a prática



pedagógica é realizada por meio de tarefas, esquemas práticos profissionalmente construídos, articuladas aos esquemas de ação de cada professor. É analisando a aula baseada em esquemas de ação que poderemos racionalizar a prática do professor e identificar os mecanismos adaptativos que são utilizados para estruturá-la, uma relação social complexa na qual diferentes elementos ocorrem ao mesmo tempo.

Exercer a função de professor envolve desenvolver outras funções além das exclusivamente didáticas, aquelas que são relacionadas diretamente às atividades dos alunos. Nesse sentido, e, dessa forma, a análise dos dados foi organizada, sendo utilizadas as categorias desenvolvidas pelo autor para identificar as diferentes tarefas ou atividades da professora, em dois momentos ou dimensões que correspondem às atividades ou tarefas acadêmicas e às atividades referentes à estrutura e trabalho do professor como as atividades prévias ao desenvolvimento do ensino, as atividades de ensino aos alunos, as atividades orientadoras do trabalho dos alunos e as atividades de avaliação.

Como atividades prévias ao desenvolvimento do ensino compreendem-se as ações que envolvem o planejamento de aulas.

Foi possível perceber, *na entrevista*, que o planejamento das atividades é comum em sua prática como podemos observar em seu relato como professora de recuperação no ano anterior na mesma escola

Eu tinha como base as dificuldades que eles tinham. Então eu partia dali. Que a professora já tinha abordado o tema ou então, no decorrer do ano conforme a gente ia percebendo as dificuldades que eles tinham durante as aulas, né. Daí eu trabalhava em cima daquilo. Eu buscava coisas diferentes do livro didático, diferentes da apostila para acrescentar, para buscar uma outra forma de explicação, também, né... do assunto... (Entrevista)

Com relação às aulas desse ano, relatou que, ao planejá-las, baseou-se nos materiais didáticos como o caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014c), material de apoio ao desenvolvimento do currículo distribuído pela SEE-SP, e o livro didático de

Língua Portuguesa da coleção Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014).

Gauthier et al. (1998) identificaram quatro tipos de planejamento na fase pré-ativa, fase que antecede as atividades de ensino em sala de aula: o planejamento dos objetivos de ensino, o planejamento dos conteúdos da aprendizagem, o planejamento das atividades de aprendizagem e o planejamento das estratégias de ensino. Consideram os autores ainda que qualquer um dos tipos de planejamento exerce influência no comportamento e no desempenho dos alunos. Nesse sentido, o planejamento realizado pela professora parece concentrar-se mais nos conteúdos ou nas referências, imagens e conhecimentos que ela carrega de sua formação a respeito de conteúdos de Língua Portuguesa como tempo e modo verbal e poesia, por exemplo.

Se considerarmos como Gimeno Sacristán (2000, p.251) que “O professor sempre planeja sua atuação de alguma forma, ou sob o formato de plano escrito explícito ou elaborando internamente uma estratégia mental para orientar e sequencializar sua ação”, o desenvolvimento das aulas evidencia que a professora planeja suas aulas a partir de esquemas implícitos, concepções, saberes que afetam o desenvolvimento do currículo prescrito.

As atividades de ensino aos alunos referem-se à prática pedagógica da professora, seus procedimentos na interação com os alunos compreendendo suas estratégias de ação para aproximar o aluno das atividades que vai desenvolver como as explicações, as discussões e os diálogos com os alunos a respeito dos conteúdos.

A professora inicia suas aulas retomando as atividades anteriores com perguntas por meio das quais os alunos interagem respondendo às questões propostas iniciando um diálogo a respeito dos conteúdos vistos. Gauthier et al. (1998, p. 213) observam que, no processo de interação com os alunos, “a recapitulação dos conhecimentos e das habilidades prévias” são atividades importantes que levam a um desempenho positivo dos alunos, mas elas devem contemplar elementos que possibilitem aos alunos



“estabelecer relações entre os novos conhecimentos e as aprendizagens anteriores”.

O desenvolvimento das atividades segue, de acordo com a professora, a ordem das atividades como propostas no caderno do aluno e orienta os alunos a fazer as atividades complementando-as com atividades correlatas aos temas no livro didático.

Eu vejo a matéria que está sendo trabalhada, tá... vejo o conteúdo que a apostila me oferece e daí eu busco no livro, tá. Geralmente tem o que eu tenho percebido, principalmente com o 6º (sexto) aninho, geralmente tem alguma relação, né? Que tem um gancho com outra (atividade) que tá lá para frente... faz um link.... (Entrevista)

O excerto acima permite afirmar que os conteúdos da matéria, da disciplina e não os objetivos de aprendizagem ou “níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus alunos” (GAUTHIER et al.1998, p. 203) é que norteiam a seleção das atividades que serão desenvolvidas. Essa opção da professora interferirá no envolvimento e na motivação dos alunos para a realização das atividades chegando a gerar um descompasso entre o planejamento e o desenvolvimento das atividades quando, com bastante frequência, o tempo da sala de aula não é suficiente para desenvolver as atividades propostas pela professora.

Lembra que eu tinha combinado de nos últimos dez minutos da última aula da semana para fazermos um game? Mas como é que vamos fazer? Vocês já terminaram? Todos os que ainda não terminaram têm dicionário em casa? Vão conseguir terminar? Então fica para terminar em casa. Guardem os dicionários. Guardem o material. (Diário de campo).

Com relação aos recursos, explora mais as atividades verbais e não considera o *game* um recurso com potencialidade de ensino, pois a professora o desenvolve ao final de algumas aulas, quando “sobra” tempo, como uma atividade lúdica

para reforçar alguns conteúdos estudados. Esta postura alinha-se à análise de Gimeno Sacristán (2000) salientando que os professores pautam seus critérios de seleção das tarefas a partir do “clima de controle da aprendizagem em que vivem” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.260), pela necessidade de converter a aprendizagem em notas e, nesse sentido, também pelo “grau de ambiguidade do produto” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.260) que elas oferecem, ou seja, as tarefas cujos processos e resultados são mais ambíguos, menos previsíveis e mensuráveis demandam maior conhecimento e controle do professor e, por isso, são menos frequentes.

Como atividades orientadoras do trabalho dos alunos agrupam-se as atividades desenvolvidas pela professora que têm por finalidade organizar o espaço e os alunos, organizar e orientar os grupos de trabalho, dar instruções sobre como utilizar um recurso, dar instruções aos alunos, entre outras.

No desenvolvimento das atividades, a professora está sempre presente orientando os alunos e esclarecendo as dúvidas. Como no fragmento abaixo em que esclarece as orientações das atividades propostas no caderno do aluno em que, após uma visita à sala de leitura da escola, os alunos reunidos em grupo deveriam apontar os nomes do livro e do autor do livro selecionado por eles para a atividade.

Vocês vão fazer uma produção conjunta. Você vai fazer o seguinte: no caderno põe a data e escreva assim: Produção de texto baseado no trecho do livro' _____', do autor' _____' e copie o trecho que vocês escolheram como parte de um trecho da sua história. (Diário de campo).

A necessidade de controlar todas as ações dos alunos dentro da aula é uma preocupação constante, alinhando-se a Gimeno Sacristán (2000, p.235) “Muitos docentes sentem a cultura da “ordem dentro da classe” como prioritária ou como pré-requisito antes de ponderar fins educativos, aprendizagem de conteúdos, etc.” Algumas vezes, quando a professora dá atenção individualizada, alguns alunos se dispersam

em conversas paralelas e alheias ao conteúdo. Nesses momentos, a professora procura retomar o controle por meio de ditado ou cópia de exercícios ou textos da lousa ou do material didático:

Meninos! A conversa está atrapalhando um pouco! Peguem a apostila. Vamos ler a página 29. Este, lê o exercício 3, já fizemos. Agora vamos fazer o 4. (Diário de campo).

Na perspectiva da gestão da classe, Gauthier et al. (1998) consideram que a ordem na classe é fundamental e, para tanto, as regras estabelecidas no início do ano escolar que contemplam as necessidades de organização geral do ambiente físico e social precisam ser retomadas e acrescidas das necessidades que forem surgindo nas interações. Estabelecer regras para o comportamento e observar se são cumpridas, no entanto, não garantem a aprendizagem ou a ordem na classe. As atividades/tarefas precisam, similarmente às regras, adquirir características de familiaridade, de rotina na sala de aula.

A forma centralizadora e autocentrada das aulas parece refletir o que está socializado pelo senso comum como um bom professor “sempre se considerou uma qualidade profissional nos professores sua capacidade para manejar o grupo de classe, de forma que a vida transcorra sem distúrbios ou graves interrupções, mantendo-se um certo clima e nível de trabalho” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 257) e revela que, entre as demandas básicas do professor, instruir e socializar, a professora privilegia os objetivos relacionados às formas de socialização àqueles relacionados ao desenvolvimento do conhecimento em seus alunos.

Similarmente ao que ficou evidenciado na seleção das tarefas acadêmicas, há um predomínio da avaliação pautada pelo clima de controle da aprendizagem desenvolvido pela instituição em que as avaliações acabam por sancionar o progresso dos alunos. Para Gauthier et al. (1998, p.238) as avaliações somativas são aquelas em que “se atribuem conceitos aos alunos” utilizadas para

determinar se os objetivos foram atingidos e as avaliações formativas são compostas por todas os julgamentos, as respostas, as reações emitidas pelo professor a respeito das produções orais ou escritas dos alunos. As avaliações somativas, nesse caso, cumprem a função de ratificar, justificar a média bimestral decidida pela professora e são representadas pela avaliação escrita bimestral, o registro das atividades nos cadernos do aluno, as tarefas, as pesquisas e o trabalho. Já as avaliações formativas são aquelas que a professora desenvolve diariamente quando corrige oralmente as atividades com os alunos, mas como compreendem produtos não concretos não são quantificados.

A professora constantemente vista os cadernos dos alunos verificando se as atividades estão feitas, mas não identifica se estão corretas ou não. Posteriormente, corrige as atividades oralmente transmitindo aos alunos as respostas corretas. Nesse sentido, as atividades do caderno do aluno configuram-se como avaliações somativas, pois compõem os resultados das médias bimestrais.

Vejam na próxima aula nós temos muita coisa para fazer. Na próxima aula, vou visar as apostilas de Língua Portuguesa (caderno do aluno) e todas devem estar completas. Os vistos que vou dar amanhã se iniciam na página 29 até a página 46. Se a sua apostila não estiver em ordem, coloque em ordem. (Diário de campo).

Nessa perspectiva, as tarefas, tanto os trabalhos, pesquisas como as anteriormente explicitadas como não intencionais e resultantes da falta de planejamento do tempo para desenvolvê-las em sala de aula, podem ser vistas como atividades sem significado para o aluno, pois não comportam análises da professora a respeito dos conteúdos construídos pelos alunos parecendo cumprir uma exigência burocrática culturalmente construída na prática dos professores o que contraria o conceito de tarefa afirmado pela professora na entrevista enfatizando



um afastamento entre a teoria, o discurso apregoado e a ação desenvolvida

Algumas são para reforço do conteúdo visto, outras são para acrescentar, para despertar nele o que é que eu vou ver a partir de agora. Se eu vou ver um poema, o que é um poema, o que abrange... para despertar, para aguçar a curiosidade para adentrar no assunto. Então, os objetivos da tarefa são vários, dependem do momento e do assunto que está sendo trabalhado... (Entrevista).

Como destaca Gimeno Sacristán (2000, p. 257), “o valor de uma atividade não pode ser considerado por ela mesma”, pelas intenções, mas pelos efeitos que resultam na aprendizagem.

Invariavelmente alguns alunos não trazem ou não fazem a tarefa e há casos recorrentes para os quais não pode ser percebida nenhuma ação da professora na direção de identificar as razões ou de estabelecer um canal de comunicação com a família para orientar os pais a respeito da melhor forma de participar ativamente da vida escolar dos filhos por meio de um acompanhamento frequente das atividades desenvolvidas e dos progressos obtidos como observam Gauthier et al. (1998).

Acho que às vezes sou muito chata porque eu sou o tipo de professor que pede tarefa e cobra tarefa feita porque não adianta só você pedir e deixar à vontade porque senão você acaba criando vícios no aluno, ao meu ver, Letícia. Você acaba criando vícios de: “Ah! Eu não fiz hoje, eu não fiz amanhã.” Então, se seu pedir, eu tenho o dever de no mínimo vistar, né, e também corrigir. (Entrevista).

É possível considerar, enfim, que a prática pedagógica da professora envolvendo as atividades prévias, as atividades de ensino, as atividades orientadoras do trabalho dos alunos ou as atividades de avaliação são orientadas pelo senso de responsabilidade em oferecer situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

O CURRÍCULO E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Concebendo como materiais didáticos o tipo de material utilizado pelo professor que estabeleça relações entre suas funções e o ensino, Fiscarelli (2008) ressalta que a preocupação de renovar o ensino para adequá-lo às exigências da sociedade por meio da introdução ou renovação dos materiais didáticos, é um fenômeno que acontece desde meados do século XIX. Nesse sentido, articulando a utilização de diferentes materiais didáticos com a imagem de progresso, mudança, avanço e inovação cria-se a imagem do bom professor como aquele que diversifica suas aulas utilizando materiais que tornem suas aulas mais “estimulantes e interessantes aos alunos”. (FISCARELLI, 2008, p.19).

Na reforma curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio promovida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SEE-SP, em 2008 no intuito de “coordenar, apoiar e avaliar o desenvolvimento curricular” (SÃO PAULO, 2008b, p.65) é ressaltado no texto de apresentação do currículo que cabe

[...] às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação. (SÃO PAULO, 2014b, p.16).

Para tanto, elabora os Cadernos do professor (SÃO PAULO, 2008b) como instrumentos orientadores para a implementação de suas diretrizes com “orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação e também sugestões de projetos para recuperação das aprendizagens.” (SÃO PAULO, 2008b, p.6). Para complementar, em 2009, são propostos também os Cadernos do aluno (SÃO PAULO, 2014c).



Procurando contemplar o exposto nos PCN (BRASIL, 1997), a SEE-SP indica que “nossa proposta para a disciplina Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade” (SÃO PAULO, 2014b, p.31) compreendendo a linguagem como a forma de interação e produção humanas na sociedade organizada por meio de textos aproximando-se dos estudos linguísticos desenvolvidos a partir da concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin (2003) que concebe a língua como produto das práticas sociais desenvolvidas pelos homens e produtora de sua história, ou seja, ela só existe nas interações humanas em suas diversas atividades:

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003, p. 301 - 302).

Essa concepção bakhtiniana de língua foi assimilada de diferentes formas pelos campos da linguística. Bonini (2002) observando o crescimento da influência da concepção interacionista nos estudos da linguagem, conclui que

As duas correntes que convergem para um método interacionista são: a sócio-retórica (de inspiração etnometodológica), que tem em Swales(1990) um dos seus principais representantes, e a enunciativista (inspirada, principalmente, na Análise do Discurso francesa),

representada principalmente por Bronckart (1997). Ambas postulam, como ponto focal, o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, embora concebam o funcionamento da linguagem de modo diverso. (BONINI, 2002, p.28).

Machado (2007) aponta que os diferentes níveis da atividade educacional, nos diferentes níveis percorridos pelo currículo no sistema educacional como um todo de acordo com Gimeno Sacristán (2000), envolvem um processo de transposição didática do saber científico, uma transformação do conhecimento acadêmico produzido envolvendo escolhas e interpretações por parte dos atores nos diferentes níveis. Schneuwly e Dolz (2004), referências explícitas na elaboração dos PCNs, “tomam a noção de gênero de Bakhtin, ao lado de pressupostos da psicologia vygotskiana sobre desenvolvimento em reflexão sobre a didática de línguas” (MACHADO, 2007, p.35). É preciso considerar, dessa forma, que o currículo de Língua Portuguesa é apresentado aos professores pelos Cadernos do professor e Cadernos do aluno a partir destas diferentes interpretações e transformações dos conceitos linguísticos, de ensino, de aprendizagem e de prática pedagógica.

Zabala (1998) ressalta que os materiais didáticos, embora menosprezados na atualidade, foram, e talvez ainda sejam, o único recurso de que o professor dispunha, dispõe para conduzir a tarefa educativa e, conseqüentemente, têm papel significativo na construção de seus saberes experienciais, pois para o professor, como aponta Gimeno Sacristán, (2000, p.252-253), os materiais didáticos “estruturam o currículo e sintetizam os conteúdos curriculares e as atividades que são a base da ação do professor”, ou seja, os materiais didáticos assumem importância quando consideramos não apenas sua materialidade, mas os objetivos pelos quais são utilizados.

Alinhados a essas considerações, os dados obtidos nas entrevistas e na observação de sala de aula comprovam a importância que os professores conferem aos materiais didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas



tarefas acadêmicas e, nesse sentido, é possível indicar que as alterações serão percebidas a partir dos saberes experienciais dos professores.

O Caderno do professor para o 6º ano apresenta onze Situações de Aprendizagem para o semestre. As primeiras cinco Situações propõem o desenvolvimento dos conteúdos e a sexta propõe uma sistematização dos conteúdos anteriores. Cada Situação de Aprendizagem expõe um roteiro a ser seguido para seu desenvolvimento que é composto por seções como Leitura, Produção Escrita, Oralidade que contemplariam o eixo das práticas de uso da linguagem e a seção Estudo da Língua que estão voltadas para a reflexão sobre a língua.

Dessa forma, para utilizar os cadernos, ou ainda, “seguir” o caderno como a professora reiteradas vezes relatou fazer, é tão importante conhecer o conteúdo a ser ensinado, a concepção enunciativa de língua neste caso, como é extremamente relevante compreender que as atividades obedecem a uma sequência vinculada aos conteúdos e objetivos específicos de aprendizagem como indicam os PCN “Há estreita relação entre o que e o como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico.” (BRASIL, 1998, p.65).

A análise integrada das tarefas de leitura, produção escrita e estudo da língua desenvolvidas pela professora revela que os conteúdos desenvolvidos e a metodologia utilizada estão relacionados a uma concepção de língua e de ensino alinhada às teorias linguísticas e às práticas pedagógicas que prevaleciam nas salas de aula das décadas de 1980 e 1990 que correspondem ao período em que a professora Ana foi aluna da educação básica e iniciou sua atuação como professora. Como observa Bonini

Uma tentativa de se datar as práticas efetivas em sala de aula, muito provavelmente, mostrará que somente na segunda metade dos anos 80 a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e que a concepção interacionista, apenas no fim dos anos 90. (BONINI, 2002, p.28).

Considerado como a “virada pragmática no ensino de língua materna” (destaque do autor) que corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma” (BONINI, 2002, p.26), esse contexto é abordado na pesquisa, desenvolvida na década de 1990, “A circulação dos textos na escola” envolvendo escolas municipais, estaduais e uma escola particular do estado de São Paulo. Um dos objetivos da pesquisa foi “estabelecer um diagnóstico mais preciso da situação do trabalho com a linguagem e os textos nas escolas de São Paulo” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 11) por meio da análise das atividades desenvolvidas pelos professores com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Se as propostas de tarefas/atividades de leitura das Situações de Aprendizagem sustentam-se na concepção de leitura como produção de sentidos, as tarefas/atividades de leitura desenvolvidas pela professora aproximam-se da leitura pressuposta e da leitura instrumental, práticas de leitura que prevaleciam nos anos 1980 e 1990 (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997). Na leitura pressuposta o professor entende a compreensão dos sentidos do texto como uma resposta automática à leitura; já na leitura instrumental o interesse está na emissão da voz, na correta pronúncia, na entonação e não no conteúdo do texto, na construção de sentidos. Estas concepções assentam-se em um modelo mecanicista que “acabam promovendo a simples aquisição de hábitos e comportamentos” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p.96) e não a compreensão do texto por meio dos recursos linguísticos que o estruturam.

Como apontou Zabala (1998), a influência do livro didático na prática pedagógica do professor vai além dos textos, ela é perceptível na estrutura das atividades do professor.

Nos episódios em que aparecem o livro didático e a apostila, nota-se que a própria organização desses recursos didáticos define as ações do professor e dos estudantes; elas passam a ser previstas, controláveis, porque o material não é



formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 80).

Foi possível observar que a professora cumpre as atividades previstas no Caderno do professor conforme relata. A prática da professora indica que ela modela o currículo prescrito de acordo com seus saberes a respeito do ensino e do conteúdo de Língua Portuguesa, ou seja, é possível depreender da análise que a execução do currículo prescrito por meio das tarefas/atividades propostas pelo professor não depende apenas de orientações ou materiais, mas está relacionada, submetida às interpretações, concepções, saberes construídos pelo professor.

OS SABERES MÚLTIPLOS DOS PROFESSORES

Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2002, p.255).

Considerando que é preciso identificar e caracterizar os saberes envolvidos, mobilizados pela professora em sua prática pedagógica procurando relacioná-los às suas origens, às suas fontes sociais de desenvolvimento, à sua gênese, foram destacados os estudos desenvolvidos por Maurice Tardif (2002) que, assumindo uma perspectiva sociológica da construção da profissionalidade docente, situa suas pesquisas considerando o professor o sujeito desencadeador do processo de ensino e seus saberes relevantes à sociedade porque são estratégicos para a formação dos indivíduos e a docência como uma profissão cujas atividades se desenvolvem sempre na interação humana compreendendo que não apenas as relações entre trabalhador e objeto são importantes, mas a natureza e características desse objeto também interferem nas interações: “A docência é um

trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Nesse sentido, Tardif (2002) amplia as abordagens descritivas anteriores e, a partir da abordagem ecológica de uma sala de aula descrita em categorias por Doyle, citado por Tardif e Lessard (2014, p.232), procura compreender os fundamentos que regem as interações estabelecidas nestas categorias dentro de uma sala de aula. “Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros.” (TARDIF, 2002, p.166).

Para o autor, as interações humanas, como as que se estabelecem em uma sala de aula em que “ensinar [...] é fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.249), são desencadeadas pelas decisões dos professores que estão relacionadas às condições concretas de trabalho, à sua identidade, experiência e história profissional. Tardif (2002) considera essas decisões derivadas dos saberes profissionais dos professores e o conceito de saber, nesse contexto, adquire “um sentido amplo que engloba as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60), ou seja, para ele, a formação de um saber envolve um processo ativo de aprendizagem do indivíduo nos diferentes espaços sociais em que vive. Assim, o saber profissional dos professores é um saber construído ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, em diferentes tempos e espaços, em todos seus processos de socialização.

Para o autor, os saberes dos professores envolvem os saberes pessoais, aqueles saberes desenvolvidos na socialização do professor pela família, sua história de vida; os saberes da formação escolar; aqueles desenvolvidos na relação do professor com a escola enquanto era aluno; os saberes da formação profissional, aqueles transmitidos pelas



instituições de formação de professores relativos às ciências da educação, à ideologia pedagógica, aos diversos campos de conhecimento específicos como, por exemplo, matemática, história, geografia entre outros; os saberes curriculares; aqueles reunidos em discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados, categorizados e apresentados pela instituição escolar sob a forma de programas escolares ou livros didáticos e os saberes experienciais; que são os saberes práticos desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio que se originam na prática cotidiana e são nela validados. Os saberes expostos compõem os saberes profissionais dos professores que coocorrem construindo o saber-fazer, saber-ser profissional que precisam ser dominados, integrados e mobilizados no desenvolvimento da prática. É ainda importante salientar que os saberes classificados apontam uma diversidade nas origens e no tempo de desenvolvimento dos saberes.

No entanto, a análise da origem dos saberes classificados pelo autor permite perceber que os saberes experienciais têm sua origem nos processos de socialização profissional dos professores. Tardif (2002) pondera que o professor valoriza o saber experiencial como um produto de seu trabalho como indica Borges (2004, p. 193) “o saber transformar (conteúdos), fazer recortes, selecionar unidades e subunidades, adaptar textos e imagens, reorganizar o conhecimento, etc., tornando-o acessível aos alunos” é visto como a produção de um novo saber pelos professores.

Assim, para Tardif (2002, p. 54) “os saberes experienciais [...] são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”, ou seja, os saberes experienciais são saberes apenas práticos que se integram ao trabalho do professor por meio da prática da profissão e de sua socialização com outros professores. Os saberes originados de sua prática, soluções desenvolvidas na e pela prática real, assumem características subjetivas desdobradas em rotinas pessoais que permitem ao professor controlar as interações em sala de aula como afirmam Gauthier et al. (1998, p.33) “O

que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” que poderiam revelar os diferentes saberes envolvidos na prática.

Borges (2004, p.164) também identifica que os saberes para os professores estão “organicamente vinculados ao trabalho propriamente dito, de modo que falar de seus saberes significa falar de seu trabalho”, ou seja, os saberes não são conscientes para os professores. Para tanto, Tardif (2002) propõe uma classificação para os saberes dos professores a partir da análise de enunciados, relacionados, vinculados à prática deles.

A análise apresentada a seguir focaliza os esquemas de ação mobilizados pela professora que colocam em funcionamento as tarefas, os esquemas práticos, em suas aulas para “cumprir o duplo papel que a escola lhes pede, ou seja, socializar e instruir os alunos” (TARDIF, 2002, p.255). Para tanto, compreende-se que as “tarefas práticas reais são expressão de múltiplos pressupostos implícitos de ordem psicológica, pedagógica, epistemológica e social” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.263), ou seja, a prática pedagógica se realiza na articulação de conhecimentos, de saberes dos professores que, nesse mesmo sentido, é para Tardif (2002, p.36) “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos, da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Dessa forma, a análise exige entrelaçar os dados obtidos na observação da sala de aula com os dados obtidos na entrevista para organizá-los nas categorias propostas pelo autor cuja origem está na relação entre os saberes identificados nos professores e a forma como foram desenvolvidos.

É preciso apontar que a categorização dos saberes, no entanto, não se dá em uma relação natural, unívoca, pois os saberes dos professores expressos no desenvolvimento da prática pedagógica, na sua ação, têm diferentes origens sociais, espaciais e temporais e não seguem uma ordem hierárquica ou temporal de importância, isto é, “Ao agir o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para



estruturar e orientar sua prática” (TARDIF, 2002, p.66), identifica e mobiliza saberes que aproximam situações de ensino localizadas em diferentes tempos de acordo com suas necessidades, tornando-as familiares, conformando, dessa forma, seu saber experiencial “formado de todos os demais, mas retraduzido, “polido” e submetido às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p.54).

Os saberes pessoais aparecem fortemente marcados quando consideramos a influência que os aspectos sociais, históricos e econômicos exercem no contexto da escolha da profissão, pois para a professora esses aspectos influenciaram determinantemente sua escolha, já que ela considera que fazer a opção pelo curso do Magistério no lugar do Ensino Médio regular foi determinado pela forte influência que o contexto familiar exerce na escolha:

E nela há muitos professores. Do lado paterno também há professores. Então, eu acho que isso acaba influenciando de uma certa forma. (Entrevista).

A valorização da escola como espaço exclusivo e privilegiado do conhecimento, como forma de distinção social e a concepção e valorização da profissão de professor são fortemente marcadas quando a professora relata que a formação teórica deve vir antes da prática

Quando eu terminei, eu iniciei com trabalho de educação infantil. Tive até oportunidade de fazer ao mesmo tempo, mas eu não me sentia totalmente preparada para isso. Então eu quis terminar o curso para iniciar. (Entrevista).

As experiências vividas na escola como aluno que “contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.” (TARDIF, 2002, p.73). Essas experiências estão marcadas por características afetivas, relacionadas a preferências e são fortemente marcadas no tempo,

Tinha um professor... Ele tinha um pensamento que marcou muito. Ele dizia que o melhor método é aquele que o professor sabe utilizar. (Entrevista)

Nesse mesmo sentido, aparecem marcados em seu relato fundamentos que, subjetivamente, produzem efeito em suas diferentes atuações como professora da educação básica confirmando que “Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc.” (TARDIF, 2002, p.72)

As disciplinas de Psicologia e Didática ajudam até hoje. Durante o Magistério, essas duas disciplinas que tiveram peso muito importante para mim.... (Entrevista).

Essa valorização dos saberes pedagógicos corrobora os resultados de Shulman, citado por Borges (2001), no que se refere ao “conhecimento pedagógico da matéria”. Os resultados de Borges (2004) também confirmam que os saberes dos sujeitos de sua pesquisa envolvem não apenas o conhecimento da matéria, mas os de outras ciências humanas e sociais, o saber ensinar, os saberes das finalidades educativas, os conhecimentos gerais e científicos, o saber ser, o saber fazer. Todos são importantes. Embora o conhecimento de sua disciplina seja fundamental, ele sozinho não é capaz de dar conta do ensino.

Os resultados de Borges (2004) apontam que entre os diferentes conceitos a respeito dos saberes disciplinares, da matéria a ser ensinada, abordados pelos professores, todos concordam que o conhecimento da matéria a ser ensinada precisa de um arcabouço teórico-metodológico relacionado aos conteúdos da matéria. Como indica a professora:

Eu fiz Letras depois fiz Pedagogia e nesse meio foram muitos cursos, mas estes cursinhos menores de meses ou de horas e Especialização em Língua e Literatura Vernácula. Como eu te falei eu gosto muito de Literatura, então, eu fiz especialização nessa área também. (Entrevista).

O início da experiência profissional da professora aparece fortemente marcado pelo material didático no que concerne à programação e ao planejamento do ensino

Na época da minha escola, já tinha o computador como aliado. Era um facilitador, mas nós trabalhávamos com um Material Didático na época. Era Livro e apostila. Os alunos tinham apostila, mas nós tínhamos os Livros. (Entrevista).

O apoio em orientações curriculares apresentadas por meio do material didático, que, segundo Gimeno Sacristán (2000), é o currículo apresentado aos professores elaborado e modificado pelos autores a partir do currículo prescrito, fica evidente no relato e na atuação da professora apontando a incompletude identificada no material didático destinado ao aluno quando comparada aos materiais didáticos tradicionalmente utilizados.

Eu sempre me baseio pelo material apostilado. O que me conduz é a apostila. Então eu vou seguindo os passos da apostila, porém dentre a matéria que é apresentada, daí é o mesmo esquema...eu busco outros recursos. (Entrevista).

O material didático exerce uma forte influência nos saberes da professora que, possuindo grande experiência com materiais didáticos apostilados, não estabelece diferença entre os materiais de apoio desenvolvidos pela SEE-SP para o professor, Caderno do professor, e para o aluno, Caderno do aluno

Como hoje.... Hoje eu me baseio no quê? Me baseio nas apostilas do estado, esses cadernos do aluno, só que eu busco a complementação deles tanto no livro didático quanto em algo a mais que possa enriquecer. (Entrevista).

Diferentes experiências profissionais são importantes para ampliar a formação do professor. Nesse sentido, a professora relatou que houve uma situação em que teve de atuar como

professora substituta e era necessário dar continuidade às atividades propostas pela professora regente e disse que desenvolver a atividade era muito natural, comum, rotineira para ela, mas se precisasse conduzir uma atividade para a qual não estivesse preparada, que não fosse de sua rotina, ela o faria, mas antes procuraria orientações:

Eu faria, mas eu correria atrás antes. Eu não faria às escuras. Eu procuraria alguém que pudesse me orientar como fazer. (Entrevista).

A professora afirmou ainda que a aprendizagem também acontece por meio de diferentes experiências:

A gente sempre aprende, né, Letícia? O gostoso da vida é isso. Foi uma oportunidade. (Entrevista).

Essas experiências influenciam sua formação e, conseqüentemente, sua prática:

(...) daí quando ei peguei a licença ela falou: Eu estava fazendo isso, se você puder dar sequência, tranquilo. Daí eu voltei os alunos já tinham lido, né, o material e faltava a parte de começar a ensaiar. Daí vamos descer, vamos ensaiar, porque ensaiar teatro para mim, Letícia, já era comum. Nós fazíamos muito disso na escola de inglês quando eu lecionava em Ribeirão Preto. Então, descer com os alunos para começar a ensaiar e começar do zero, para mim não tinha surpresa alguma. Era natural. (Entrevista).

Uma prática que considera apenas experiências que deram certo ou errado:

[...] você pode ter um conhecimento prévio que pode ser posto em prática e pode dar certo ou nunca mais. (Entrevista).

Essa fala da professora revela que o saber prático se transformará em uma atividade de rotina se der certo e, se não der certo, será descartada.

Uma característica dos saberes dos professores identificada por Borges (2004) é sua dimensão afetiva ou relacional, ou seja, ensinar envolve relacionar-se com o outro em uma relação de interação social entre professor e aluno. Para que essa relação se estabeleça, os professores indicam que “Ensinar envolve uma disponibilidade para lidar com o outro, para tentar compreender o outro, para voltar-se para o outro.” (BORGES, 2004, p. 211).

Nesse sentido, a professora Ana revela a importância do professor em identificar as dificuldades do aluno

Aí você vê que, às vezes, a dificuldade do aluno não tá naquele conteúdo passado ali, está mais para trás... Daí que é uma bola de neve iniciada lá num outro momento... ele não consegue fazer tudo aquilo naquele momento....
(Entrevista).

Valoriza também as das aulas de recuperação paralela para suprir as lacunas na aprendizagem dos alunos

Eu recebi a dificuldade que cada aluno de cada sala tinha... então o professor já tinha feito esse levantamento, passado para a coordenação e a coordenação me passou a dificuldade que cada aluno tinha. Eu percebi em alguns alunos, mudança, melhora.
(Entrevista).

Assim como Borges (2004) aponta que a ideia de amálgama, mistura, é a que melhor representa os saberes que estão na base do ensino indicando que, dependendo da ocasião, um saber sobressai-se aos outros, torna-se central e os outros, periféricos, pode-se considerar que a análise dos saberes da professora confirma a mesma ideia, ou seja, há situações em que os saberes a respeito da gestão da classe são centrais; outras em que os saberes a respeito do conteúdo da disciplina são centrais e ainda há aquelas em que os saberes da didática e da pedagogia ganham evidência ressaltando o dinamismo das aulas da professora Ana que se utiliza de diferentes saberes para proporcionar as melhores condições de ensino a seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos foi possível verificar que a *entrevista* revelou os saberes da professora e suas origens, a *observação da prática pedagógica* permitiu verificar as atividades e identificar os saberes nelas implicados e a *análise documental* possibilitou acompanhar a prática da professora, procurando comparar as atividades propostas pelo currículo prescrito com as atividades desenvolvidas pela professora, ou seja, os dados coletados por meio de diferentes instrumentos permitiram focalizar a articulação entre a prática pedagógica e os saberes da professora. Assim, é possível considerar que a pesquisa contemplou seu objetivo principal.

Na classificação dos saberes da professora foi possível perceber que seus saberes a respeito do conteúdo da disciplina, da aprendizagem da Língua Portuguesa e da didática foram construídos em diferentes fases e lugares de sua vida como os saberes provenientes de sua formação escolar anterior, principalmente do Curso de Magistério, à formação profissional nos Cursos de Licenciatura e saberes construídos na relação da professora com a escola e com os materiais didáticos utilizados compreendidos, pela professora, como currículo ou orientações curriculares. A análise desses saberes revela naturezas diferentes como a importância que os materiais didáticos assumem na orientação, ou ordenação da prática pedagógica, revelando a importância hierárquica que atribui à instituição escolar; como a responsabilidade do professor na interação entre os alunos e pela aprendizagem dos alunos, revelando valores, princípios e crenças que regem seu agir profissional ou a construção do saber fazer como resultado de diferentes que experiências possibilitam a aprendizagem da profissão.

Esse conjunto de saberes emerge em sua prática pedagógica, como por exemplo, quando observamos que aprendeu a planejar o desenvolvimento de atividades manejando



materiais didáticos; hoje, planeja suas atividades a partir dos materiais didáticos disponíveis. Dessa forma, saberes e prática pedagógica encontram-se articulados em uma relação de constante construção mútua. Essa articulação, no entanto, revela-se mais como resultado de um saber prático, aprendido na experiência, que é mobilizado em sua prática pedagógica, ou seja, o saber desenvolvido, construído é usado em um contexto diferente sem que se observe se houve ou não alterações, sem que sejam propostas alterações ou adequações resultantes de fundamentos teóricos diferentes.

A análise documental revelou que, quanto à convergência entre o currículo prescrito, previsto e o realizado, a prática pedagógica, há interpretações, modalizações de acordo com as necessidades que se revelam na prática, refletindo que os saberes são hierárquicos, pois saberes de diferentes naturezas e desenvolvidos em diferentes épocas são utilizados, mobilizados, priorizados em diferentes momentos da prática pedagógica para a gestão da matéria ou para a gestão da classe.

Conclui-se, assim, que a professora adere às inovações, às novas propostas curriculares, representadas para ela pelos materiais didáticos, interpretando-as a partir de seus muitos saberes que, neste caso, nem sempre convergem para o currículo proposto. ▼

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, ago. /dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: jun. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2014. 542 p. (Coleção Teláris). Disponível em: <<http://galeriadigital.scipioneatica.com.br/galeriadigital/default.aspx?opc=94&art=185&set;=>>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, Cedes, v. 12, n.74, p. 27- 42, 2001.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2004. 320 p.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**, São Paulo: Cortez, 1997. v.2.

FISCARELLI, R.B.O. **Material Didático**: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2008. v.1

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Vereadas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p.22-40, jun. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Caderno do professor. Língua Portuguesa: ensino fundamental 5ª série, 1º bimestre**. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria Estadual de Educação. (Org.). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>> Acesso em: 10 set. 2014b.

_____. FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria Estadual de Educação. (Org.) Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo, Caderno do aluno. **Língua Portuguesa: ensino fundamental 5ª série 1º bimestre**. São Paulo: SEE, 2014c.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIVIANI, L.M.B.R. **A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa:** um estudo de caso. 112 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação), UNIARA, Araraquara, 2016.

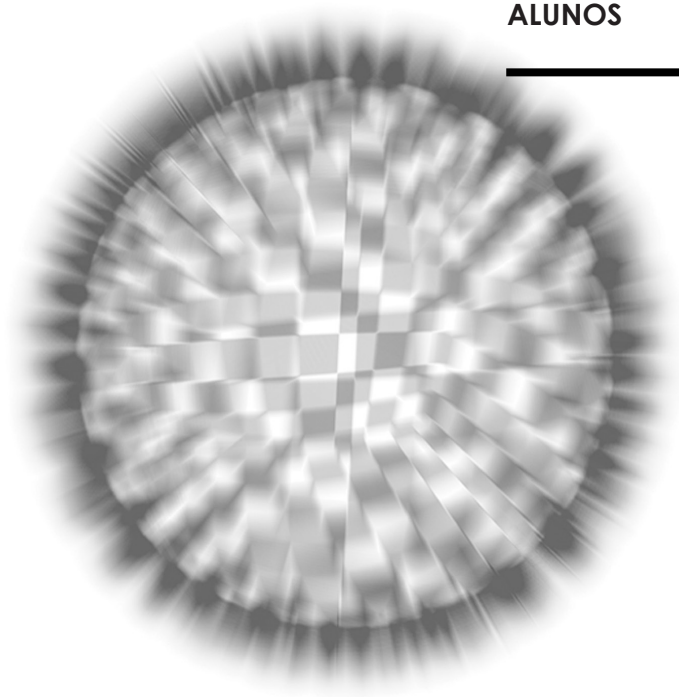
ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



EIXO
TEMÁTICO

4

**VOZES
DOS
ALUNOS**



ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO, IDENTIDADE E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO EGRESSO DE PEDAGOGIA

CELENE DE FÁTIMA OLIVEIRA
LUCIANA MARIA GIOVANNI

INTRODUÇÃO

Olhar e voz de alunos(as) egresso(as) do Curso de Pedagogia sobre a formação que receberam e sobre sua inserção no mercado de trabalho podem trazer elementos importantes para a compreensão dessa formação, do ingresso na docência e da identidade profissional em construção.

É para essa temática que se volta este capítulo. Para tanto, apresenta-se aqui um recorte da dissertação de mestrado de Oliveira (2016), cujo foco de interesse investigativo centrou-se no olhar do(a) egresso(a) sobre sua formação e inserção no mercado de trabalho, sobre a força (ou fragilidade) de sua formação inicial, a aprendizagem da profissão docente, a aquisição de conhecimentos necessários à atuação do professor e sua inserção no mercado de trabalho.

Dentre 40 alunos(as) contatados nessa pesquisa, egressos(as) do Curso de Pedagogia, formandos do período de 2010 a 2014, de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, foram analisadas as percepções de 20 egressos(as) que concordaram em participar da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados sobre sua formação, identidade e inserção no mercado de trabalho. Os dados



foram coletados por meio de questionários eletrônicos que permitiram traçar o perfil e identidade profissional dos alunos egressos, o porquê da escolha profissional, as condições encontradas no início do exercício da profissão docente, identificando elementos sobre a influência do curso na aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício docente.

A opção pela utilização da abordagem qualitativa visou compreender o processo de desenvolvimento profissional pela perspectiva dos egressos. No que tange à definição da instituição e do universo a ser pesquisado vale salientar que o curso de Pedagogia em questão obteve nota 4 na avaliação do MEC em 2014 e que, desde sua instauração nos anos 1970 tem sido um dos cursos mais procurados na região em que se localiza.

DOS APOIOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA

A pesquisa buscou seu referencial teórico em autores que conceituam e discutem identidade profissional, formação de professores, saberes profissionais docentes e inserção no mercado de trabalho, tais como Charlot (2005), Apple (2006), Tardif (2007), Marcelo (2009), Marcelo e Vaillant (2009) e Tardif e Lessard (2013), além de contar com a leitura de estudiosos do curso de Pedagogia e seus egressos no Brasil, tais como: Carvalho (1998), André e outros (1999), Sopelsa, Rios e Gazzóla (2011), Giovanni (2009), Barreto (2010), Donato e Ens (2010), Brandalise (2012), Oliveira (2013), Marin e Giovanni (2015) e Delgado (2015).

CONCEITUANDO FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Segundo Charlot (2005, p. 83), é “na relação com os outros e consigo mesmo que nasce o desejo de saber”. O autor explica de maneira mais abrangente histórias de sucesso e de fracasso

escolar na relação com o saber. Seus estudos apontam que a maioria dos estudantes busca na escola apenas o diploma, com vistas a um emprego estável e condições para uma vida tranquila, sem preocupações maiores com o aprendizado. Será que os alunos egressos de Pedagogia também têm essa visão do saber? Será que o único objetivo é formar-se, conseguir um bom emprego, sem preocupações com os saberes profissionais? Nas palavras do autor:

Os alunos vão à escola para “passar”, depois passar novamente, ter um diploma, conseqüentemente, um emprego, uma “vida normal” e mesmo, se possível, uma “vida boa”. Em si, não há novidade nenhuma aí, e é mesmo um pensamento realista. Eu também fui à escola para ter um bom trabalho no futuro. A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente dos meios populares vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, **estando a ideia de escola desvinculada da ideia da aquisição do saber.** (CHARLOT, 2005, p. 83 - grifos das autoras).

Percebe-se, portanto, a ideia de escola desvinculada de aquisição de saber. Na fala de muitos, o importante é ter o diploma em mãos, secundarizando o ensino e a sua real importância para a vida profissional e pessoal.

Charlot busca também compreender como os professores das mais diversas partes do mundo apresentam um mesmo ar familiar, seja na relação com os discentes ou no olhar a eles lançado, sobre si mesmos; sobre como a sociedade os considera; sobre as características universais que lhes são inerentes. É através de sua função cultural que o professor exerce sua função social, contribuindo com a reprodução social, transmitindo saberes, instruindo, educando e formando cidadãos. “O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer-se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano” (CHARLOT, 2005, p. 85).



Quanto à identidade e ao desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) e Vaillant (2009) entendem o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo individual e coletivo que deve ser iniciado nos cursos de formação e concretizado em exercício nas escolas. É esse processo que envolve a construção da identidade e dos conhecimentos e competências profissionais, por meio de experiências formais e informais. Para se apreender o conceito de desenvolvimento profissional docente, deve-se enquadrá-lo na busca da identidade profissional, na construção do “eu” profissional, passível de evolução no decorrer da carreira docente e que pode sofrer influências da escola, das reformas e dos contextos políticos em que está inserido(a) o(a) profissional. Tais autores chamam a atenção para o paradigma de formação de professores como fonte das concepções futuras dos egressos sobre escola, ensino, alunos, processo ensino e aprendizagem. A esse respeito, vale destacar aqui a crítica básica destes autores às características dos atuais modelos de formação docente:

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre teoria e prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vezes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. (MARCELO & VAILLANT, 2009, p. 13).

Muitas vezes, percebe-se nas vozes dos egressos o quanto o curso de formação falhou em sua formação e não os preparou para a sua profissionalização. Os recém-formados têm que encarar uma realidade muito diferente daquela preconizada nos bancos acadêmicos.

Conforme Marcelo (2009, p. 20): “Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corroborando com essa visão Tardif (2007, p. 84) ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. O primeiro ano não só representa uma oportunidade de aprender a ensinar, ainda segundo a análise de Marcelo (1998, p. 63), como também pode implicar transformações em âmbito pessoal. Sobressai como característica desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes:

[...] os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar. (MARCELO, 1998, p. 63).

Na realidade, os primeiros anos da docência constituem-se em um período de alta complexidade para todo docente e a sua inserção no mercado de trabalho é uma etapa marcada por sentimentos de satisfação, por iniciar uma atividade profissional, mas também geradora de muita insegurança, angústia e medo frente aos inúmeros desafios cotidianos de ser e estar professor. Trata-se, da primeira fase da profissionalização: aprender a ser professor. O desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

Em relação aos saberes profissionais e suas fontes, Tardif (2007) e Tardif & Lessard (2013), estudiosos da educação e da formação docente, defendem a interação entre os saberes profissionais e os saberes das Ciências da Educação. O saber



docente está relacionado com a identidade pessoal, com a experiência de vida, com o percurso profissional, com as relações interpessoais com os alunos em sala de aula e com os demais atores no ambiente escolar. Para esses autores, essa é a única profissão com que temos contato desde crianças, razão pela qual, muitas vezes, reproduzimos modelos que nos foram apresentados durante todo nosso percurso escolar – cujas referências, absorvidas de forma acrítica, tendem a prevalecer, posteriormente, em detrimento das aprendizagens acadêmicas sobre a profissão. A obra, *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (TARDIF e LESSARD, 2013), assim como a obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (TARDIF, 2007) apontam os fatores formais e informais, pessoais e profissionais que constituem as fontes dos saberes e fazeres docentes, atuando não como influências absolutas, mas como influências relativas sobre a aprendizagem da profissão, uma profissão que tem como eixo básico a interação humana, e que, como tal, deve ser analisada. Nas palavras de Tardif (2007):

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores docentes, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas. (TARDIF, 2007, p. 123).

Para Tardif e Lessard (2013) o trabalho interativo realizado pelos professores sobre e com os alunos constitui o “coração” do trabalho de ensinar. Ou seja, como trabalho interativo a docência se destaca de outros trabalhos humanos e merece ser estudada, em especial por meio de pesquisas, como esta aqui relatada, que procuram “dar voz” aos egressos de cursos de formação docente.

Segundo Tardif (2007), identidade e saberes profissionais estão interligados, pois “[..] longe de ser uma ocupação periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” assim como, “a identidade do professor está em saber que é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2007, p. 31).

Para Tardif e Lessard (2013), a docência deve ser compreendida como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é outro ser humano, portanto, sua abordagem docente é como um trabalho interativo. Uma segunda tese defendida pelo autor é a de que “nós afirmamos que é praticamente impossível compreender o que os professores fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 25). Quanto ao processo de interação entre professores e alunos, Tardif e Lessard (2013) apontam a complexidade dessa relação, pois o mundo dos jovens muda muito rapidamente, mais depressa que a escola, os alunos buscam conhecimentos mais funcionais, o que entra em choque com a formalidade dos saberes da escola e pode resultar na crescente falta de respeito, indisciplina e desmotivação atualmente presentes em sala de aula. Percebe-se ser essa relação interpessoal uma das grandes geradoras de angústia no professor iniciante, pois ele tem que se aproximar dos seus alunos, falar sua linguagem e, ao mesmo tempo, demonstrar domínio de conteúdo e da sala de aula. Não dá para ser “*amiguinho dos alunos*” o tempo todo. E é essa linha tênue que separa o professor do aluno que deve ser mantida.

Tardif (2007) traz vários questionamentos sobre o saber docente, dentre eles, “os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos?” (TARDIF, 2007, p. 32). Mas, qual seria, então, o professor ideal? Quais os conhecimentos necessários para se tornar um bom docente? Segundo este autor, o professor



ideal é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, tem conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolve um *saber prático* baseado em sua própria experiência:

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. (TARDIF, 2007, p. 39).

A esse respeito, nas relações entre currículo e cultura, Apple (1995) em seus estudos sobre a relação entre a educação e a sociedade analisa, particularmente, a esfera curricular do sistema educacional. Para este autor, o currículo não é uma mera “colagem objetiva de informações”, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Assim sendo, faz-se necessário questionar porque este saber e não outros passam a ser privilegiados nas matrizes curriculares, elucidando seu vínculo com a estrutura econômica. É um grande defensor do saber não como algo dado, mas sim como “uma realidade a ser examinada de forma crítica”. Cabe, então, ao professor ter um novo olhar sobre como é realizada a elaboração curricular, de que forma são realizadas essas seleções, a que elas visam.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2001, p. 53).

Para esse autor, quer reconhecamos ou não, em todos os países, “[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião” (APPLE, 2006, p. 39).

O professor tem que ser consciente de seu papel transmissor e ter cuidado para, muitas vezes, não apenas corroborar com o que está imposto, disseminando visões particulares de uma elite dominadora, gerando exclusão. Portanto, torna-se inconcebível um profissional da área docente que não reflita sobre a organização curricular e sobre suas implicações para a formação educacional de nossas crianças e adolescentes.

O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS EGRESSOS SEGUNDO PESQUISAS BRASILEIRAS

André et al. (1999) buscam fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema *formação do professor*, baseados na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país entre 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área entre 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED de 1992 a 1998.

Segundo as autoras, tais trabalhos apresentam as seguintes características: concentram-se no tema *formação inicial*, com destaque, a partir de 1996, para a questão da crise identitária na profissão, reflexo das mudanças sociais, econômicas e culturais no país e no mundo; embora tenham aumentado em número, a maior parte dos trabalhos sobre formação docente tratam do tema da *formação inicial*, seguidos do tema da *formação continuada* e poucos focalizam o tema da *identidade* e da *profissionalização docente*, ou seja, este último tema tem sido pouco explorado no conjunto das pesquisas; questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas; há um ponto consensual em estudos sobre a formação docente: a crise identitária.



Em linhas gerais, os cursos de licenciatura são alvos de muitas pesquisas, no entanto o curso de Pedagogia é o menos investigado. Os trabalhos sobre ele focalizam principalmente os movimentos de reformulação do curso no país, bem como revelam as deficiências desses cursos e mostram o peso das representações de alunos e professores nos resultados do curso.

Especificamente sobre os egressos do Curso de Pedagogia, Lauria, Macedo e Aguiar (2008), Sopelsa, Rios e Gazzóla (2011) e Brandalise (2012) analisam aspectos como: a possibilidade da avaliação dos cursos pelos egressos constituir um indicador para a avaliação institucional nas universidades, a fim de colaborar para a melhoria da qualidade oferecida nos meios acadêmicos; manutenção de sistema de avaliação informatizado, que possa estabelecer uma continuada comunicação entre egressos e universidades; o diálogo permanente com egressos para se conhecer como e por que funcionam de certo modo os cursos de graduação, quais seus impactos na formação acadêmica e na inserção dos formandos no mercado de trabalho.

Assim sendo, o egresso constitui uma das fontes a ser considerada no processo de avaliação da formação inicial de professores e um campo fértil a ser pesquisado, uma vez que, saberes necessários para desenvolver as atividades de ensino, na sala de aula, são constituídos no decorrer da formação e vivências do professor.

A análise de currículo formal é outro ponto chave considerado nas pesquisas, para (re)direcionamento do curso de Pedagogia, pensando no perfil do professor a ser formado, no que o espera no mercado de trabalho, nos saberes necessários inerentes à profissão para a inserção e na permanência de bons professores na área educacional.

Em relação à formação do professor no Brasil e sua identidade docente, buscou-se suporte em Carvalho (1998), Pimenta (1996), Barreto (2010), Donato e Ens (2010), Giovanni (2009) e Oliveira (2013).

Em se tratando de pesquisa com concluintes do curso de Pedagogia e com seus egressos, nota-se que há poucos trabalhos divulgados. André (2009) salienta que o foco da produção

acadêmica brasileira sobre formação docente sofreu uma mudança: nos anos de 1990, predominavam os estudos que investigavam os processos de formação inicial; já nos anos 2000, os temas mais recorrentes são identidade e profissionalização docentes enfatizando os professores e seus saberes, ao passo que questões relativas aos processos de aprendizagem do aluno – futuro professor – nos cursos de formação inicial ou de seus egressos permanecem pouco pesquisadas.

Também Pimenta (1996), em artigo intitulado “*Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*” afirma que as pesquisas têm se voltado mais à análise dos pensamentos e das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e contínua dos professores. Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal distanciado da realidade escolar, pouco contribuem para uma nova identidade do profissional docente. Quanto aos programas de formação continuada, poucos têm se mostrado eficientes para alterar a prática docente e as situações de fracasso escolar. Faz-se, então, necessária a discussão sobre a identidade profissional do professor “[...] tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática” (p. 01). A esse respeito, Giovanni (2009) afirma que, na literatura pedagógica atual, “[...] enquanto a expressão ser professor surge ligada à palavra chave reflexão, a expressão formar professores vem, sistematicamente, ligada à ideia de desenvolvimento, pelo significado de processo e continuidade que ambas as expressões encerram” (GIOVANNI, 2009, p. 17).

Além disso, segundo Giovanni (2009, p. 17), tanto para o processo de formação inicial e continuada de professores, quanto para o exercício da profissão docente, “[...] a valorização da cooperação entre ensino e pesquisa e a atitude de investigação em relação à prática pedagógica constituem necessidades formativas constantemente reforçadas”.

Em seus estudos, também Marin e Giovanni (2015) questionam a formação de professores para o início da escola fundamental, analisando condições de formação de alunos



concluintes de uma instituição privada de ensino superior do interior do estado de São Paulo, focalizando aspectos centrais da formação pedagógica desses alunos, cujos resultados apontam fragilidades de condições, que esses futuros professores apresentam para o exercício da função docente:

Esse conjunto de resultados permite constatar como cursos de formação inicial aligeirados vão roubando das professoras o reconhecimento dos fatos básicos da profissão, treinando-as simplesmente para a expressão verbal dos “jargões profissionais” e gestos superficiais da profissão. Por decorrência, é possível supor que isso destrua qualquer possibilidade de autonomia profissional dessas futuras professoras e as leve a relações de submissão e a atitudes de silêncio e omissão ante todo e qualquer tema que, no dia-a-dia da profissão, possa levar a conflitos e situações de enfrentamento com os pares e superiores. É possível ainda supor que, ao ignorarem tal realidade e perspectiva de futuro entre seus alunos-mestres (que também são produtos de situações de desigualdades em suas histórias de vida social e escolar), os cursos de formação reiterem procedimentos pedagógicos que legitimam tais desigualdades, aceitando-as como naturais e repetindo, com as futuras professoras, as mesmas condições ou os mesmos padrões pedagógicos que, nas escolas de ensino fundamental, têm gerado o fracasso escolar. (MARIN; GIOVANNI, 2015, p. 66).

A PESQUISA EM DESTAQUE: O OLHAR E A VOZ DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO, INSERÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Inicia-se aqui uma reflexão a partir das palavras de Delgado (2015):

[...] é de extrema importância que, tanto a instituição formadora, quanto os professores formadores conheçam

seus alunos, buscando saber sobre sua configuração familiar, seu processo de escolarização básica, seus hábitos, preferências, interesses e expectativas pessoais e profissionais em relação ao curso, bem como as razões que o trouxeram ao curso de Pedagogia. (DELGADO, 2015, p. 87).

Pensando nisso, vale destacar que o conjunto de dados obtidos por meio das respostas ao questionário encaminhado *online* possibilitou identificar quem são esses egressos com base em suas condições socioeconômicas, em seus percursos de escolarização, em seus aspectos culturais e nas percepções que apresentam sobre a formação recebida, sua inserção no mercado de trabalho e dificuldades enfrentadas.

Tendo em vista a preocupação em conhecer quem são esses egressos, na elaboração do questionário, composto de 82 questões com perguntas fechadas e abertas, foram considerados basicamente quatro blocos de perguntas, a saber: perfil dos alunos egressos do curso de pedagogia, identificação pessoal e caracterização socioeconômica, práticas culturais, escolarização e formação inicial / identidade profissional, que depois foram transformados em blocos de quadros por aproximação. O primeiro bloco identificava o participante em relação a aspectos como idade, sexo, estado civil, número de filhos, cidade onde reside, renda, tipo de moradia. Já o segundo abordava questões inerentes às práticas culturais às quais os egressos têm acesso, considerando-se a leitura de livros, jornais e revistas, o acesso à internet, frequência a cinema, teatros e museus, programação preferida de televisão e rádio, atividades de lazer em que mais se ocupa, entre outras. No terceiro, tinha-se por finalidade conhecer dados sobre a formação inicial: tipo de habilitação, ano e início do curso, influências na escolha do curso, razões para estudar naquela instituição, se houve ou não auxílio financeiro para custear suas despesas, se já desenvolvia atividade profissional durante a formação, quais os materiais mais utilizados em sala de aula, se eram usados recursos audiovisuais e laboratórios de informática, as disciplinas de que mais e de que menos gostaram durante



o curso. Quanto ao quarto bloco, a preocupação foi com a inserção do egresso no mercado de trabalho: quando se deu, se atualmente ele permanece atuando na mesma área, se participou e passou em concursos públicos, se se sentiu preparado para o exercício da profissão ao concluir a graduação, qual era a sua renda antes e depois do curso, se houve mobilidade da faixa salarial, o nível de satisfação profissional e seus planos, antes e depois do curso.

METODOLOGIA

Cumpra inicialmente assinalar que, para a organização e realização das etapas da pesquisa, constituíram referencial norteador as orientações dos seguintes autores: Booth, Colombo e Williams (2000), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998, 1999 e 2009).

A pesquisa teve como sujeitos alunos(as) egressos(as) do curso de Pedagogia de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo, formandos do período de 2010 a 2014. Foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa para coleta e análise dos dados. Ao todo, foram encontrados e contatados 40 egressos, dos quais, 22 responderam o questionário, no prazo de um mês. A opção pela utilização da abordagem qualitativa visou compreender o processo de desenvolvimento profissional pela perspectiva dos egressos.

PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto de informações coletadas possibilitou verificar as principais características – familiares, sociais e de escolarização – dos sujeitos pesquisados: os egressos são do sexo feminino, com idades que variam entre 22 e 30 anos, solteiros, sem filhos, oriundos de escolas públicas regulares, estudantes do período diurno (ensino fundamental e médio)

e que conciliaram, durante sua formação, a condição de estudante com a de trabalhador, auxiliando na composição da renda familiar que gira em torno de três a cinco salários mínimos. Moram, em sua maioria, na cidade da instituição em que estudam, em casas próprias, usufruem de bens e conforto material, mas quase não frequentam eventos culturais, tais como, teatros, museus e exposições de arte. Nem todos se mostram preocupados em continuar os estudos, optando por fazer novos cursos ou adquirindo obras relacionadas à sua formação com certa frequência. Os dados apontam que a grande maioria sofreu influência de professores na família, para a escolha da profissão. Isso demonstra que, para uma parcela significativa, o contato com professores no âmbito familiar pode indicar uma apropriação e aprendizagem informal de aspectos da função docente. Demonstram expectativas e percepções acerca da profissão difíceis de serem alteradas, uma vez que, em grande parte, são inconscientes e ratificadas pelas experiências de vida e escolares.

A localização e a qualidade ofertadas pela instituição formadora foram motivações levadas em conta na hora da escolha institucional e do curso. Por se tratar de um público com renda baixa, é totalmente justificável o fato de os alunos preferirem estudar na mesma cidade a ter que arcar com mais despesas de transporte no deslocamento para cidades vizinhas.

Percebe-se também que, devido a seu histórico financeiro, muitos buscam auxílio, através de programas como o Bolsa-Alfabetização, Estágio, Escola da Família para custear os estudos, entretanto, poucos conseguem. Neste caso, muitos optam por trabalhar fora da área de formação. Ainda em relação a aspectos financeiros, nota-se que não é comum a aquisição de livros, sendo então muito utilizado o material apostilado (em sua maioria, artigos e capítulos de livros selecionados pelos docentes). Em média, realizavam a leitura de 3 a 5 livros por ano, retirados da biblioteca, o que demonstra um número inferior ao que se espera de alunos pedagogos, futuros professores em formação. A “desculpa” utilizada por muitos foi a “falta de tempo”. Mas há, na realidade, uma enorme dificuldade de compreensão e interpretação leitoras



– dificuldades manifestadas e carregadas desde o ensino fundamental. Em relação às disciplinas que mais gostaram, foram citadas: Psicologia Infantil e Literatura Infantil e em contraposição, as menos apreciadas foram Filosofia, Sociologia e Estatística. Entender a criança e suas fases é, para muitos, essencial – não pela fundamentação teórica necessária ao exercício da profissão, mas porque veem a docência atrelada ao cuidar e ao gostar de crianças. Em relação à Filosofia e Sociologia, devido à grande dificuldade leitora e interpretativa, os egressos tendem a se referir aos textos dessas disciplinas como “incompreensíveis” e passam a ter aversão a essas aulas, pois “fazem pensar demais”. Tem-se aqui comprovada a triste realidade do aluno que não consegue atingir um nível cognitivo e crítico necessário para o desempenho acadêmico em nível superior.

Quanto aos processos de avaliação no e do curso, a maioria afirma que foram claros e objetivos e que obtiveram um bom desempenho pessoal. Mostram-se satisfeitos com o curso e com a instituição formadora e os indicariam a outras pessoas. Afirmam também que a reação das pessoas ao saberem de sua formação através daquela instituição, demonstram “respeito e consideração”.

Em relação à inserção no mercado de trabalho, muitos viveram o ingresso no magistério ainda durante o período de estudos universitários – uma realidade comum na maioria dos cursos noturnos. Nem todos ao se formarem optam por continuar na área do magistério, às vezes, por falta de preparo e, outras vezes, por melhores condições salariais em outras áreas. Poucos manifestaram intenção de se aperfeiçoar na área educacional, por meio de programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Os cursos de especialização mais procurados foram: Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e Gestão Educacional. Uma das maiores preocupações dos egressos é a aprovação em concursos. Muitos dos que prestaram concursos obtiveram vagas na área educacional, seja no setor público ou privado. No que tange ao preparo para o mercado de trabalho, a metade dos entrevistados diz se sentir preparada “razoavelmente”. Percebe-se, aqui, o quanto

o aluno sai inseguro do ensino superior e se sente não só incapaz de desenvolver atividades docentes, como também se sente impotente para buscar novas formações. Ainda assim, muitos egressos, se pudessem retornar, optariam por fazer o mesmo curso, na mesma instituição. Também informam em sua maioria, como já apontado em pesquisas recentes, não manter vínculo com a instituição após a formação, sendo esta, uma grande lacuna e campo de investigação para futuras pesquisas.

Em relação à identidade, quase a totalidade dos egressos investigados afirmaram que o curso contribuiu para o desempenho profissional, com uma boa perspectiva de carreira para oito deles. Quanto à percepção de *status* e prestígio social após o curso, muitos se declaram “ser de nível médio”. Comparando-se com outros egressos, de outras instituições, muitos se sentem tão preparados quanto e a maioria atribui o sucesso na conclusão do curso a seu esforço pessoal. Um dado instigante, pois poucos citam o trabalho dos professores e a orientação pedagógica e curricular do curso como partes de seu êxito profissional. E, se fossem escolher outro curso, optariam por Letras, Matemática, Psicologia ou História, mas a maioria ainda optaria por fazer o curso de Pedagogia. Perguntados sobre as qualidades essenciais de um professor, são citados: o conhecimento de técnicas e de recursos pedagógicos como o mais importante e que a aprendizagem mais significativa na formação é a didática.

Em relação a lacunas percebidas em sua formação, os egressos dizem buscar através da prática, dos estudos e da pesquisa, condições para minimizá-las. Para os egressos, a maior dificuldade enfrentada no desempenho da profissão é a desvalorização profissional. A faixa etária em que se declaram mais preparados para atuar como professores é a de 0 a 5 anos de idade. E se dizem mais preparados devido a estágios e outras experiências práticas. As razões apontadas para se sentirem menos preparados para o ensino fundamental foram: falta de identificação; falta de experiência; superficialidade das matérias, processo de alfabetização,



falta de estágio, exigência de maior dedicação. Prevalece, aqui, a visão ingênua de que para se trabalhar com educação infantil tem que se estudar e se dedicar menos.

Perguntados sobre questões de gênero, o porquê da presença de tão poucos professores homens no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, muitos ainda acreditam que isso se deve ao preconceito e à discriminação, apoiados em discursos prontos e marcados pelo senso comum.

Finalmente, cumpre destacar que o curso de formação inicial propiciou mudanças comportamentais e nos processos de pensamentos dos egressos, visto que demonstram que, ao ingressarem no curso, possuíam uma imagem ingênua da profissão docente e que essa imagem foi modificada. Apesar disso, enquanto parte dos egressos acredita que, para ser um bom professor é necessário o conhecimento de teorias, técnicas e recursos pedagógicos, assim como, ter interesse por questões educacionais, outros ainda citam o carinho e interesse por crianças como mais relevantes, confirmando a visão romantizada do ensino e culturalmente disseminada. Indubitavelmente, o curso de formação inicial não consegue suprir todas as deficiências acumuladas pelas histórias escolares e de vida ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como principal objetivo de pesquisa analisar as percepções do(a) aluno(a) egresso(a) do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, sobre sua formação, identidade e inserção no mercado de trabalho. O curso de Pedagogia da instituição pesquisada, em sua proposta pedagógica manifesta “[...] o desejo de formação fundamentada na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e

estética” (Projeto Político-Pedagógico, 2015). Diante dessa proposta, buscou-se conhecer quem são os egressos, como eles veem sua formação profissional, como se identificam quanto à docência e como se deu a sua inserção no mercado de trabalho. A pesquisa confirmou a hipótese investigada, relacionada à ideia de que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia não atende, em muitos aspectos, ao que é exigido para a inserção do docente no mercado de trabalho.

Há que se fazer uma verdadeira revolução em todo o sistema educacional e nos currículos dos cursos de formação. Assim, tais resultados mostram-se relevantes, pois servem como uma sinalização para futuras orientações quanto às mudanças nos programas de formação docente para que efetivamente propiciem melhores condições de ingresso e a devida permanência dos professores na docência, o que, conseqüentemente, trará melhorias no que tange à qualidade do ensino na escola básica. ▼

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.20, n. 68, 1999.

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: _____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. da. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

BARRETO, E.S.S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 140, p. 427-443 – maio/ago. 2010.

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

BOOTH, W.C.; COLOMBO, G.G.; WILLIAMS, J.M. **A arte da pesquisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDALISE, M.A.T. – UEPG – IX ANPED SUL 2012 – Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional. Caxias do Sul/RS, 2012. In: PENA, M.D.C. Acompanhamento de Egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia.** Belo Horizonte, v.5, p.25-30, 2012.

BRASIL.MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** Resolução da Câmara de Educação Básica, n. 2, Brasília, 1999.

CARVALHO, M.P de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero: In: _____. **Professor, professora:** um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber:** Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed. 2005.

DELGADO, A. P. **Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência:** interfaces com a identidade profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2015.

DONATO, S.P.; ENS, R. T. 2010. **Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante:** o que dizem os textos aprovados na ANPED SUL, em 2010. Caxias do Sul, RS.

GIOVANNI, L.M. **Análise documental nas pesquisas em educação.** 1998. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar) FCL/UNESP, Araraquara, 1998.

GIOVANNI, L.M. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: _____ Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola (Relatório Parcial de Pesquisa – Fapesp/CNPq): Araraquara-SP: UNESP-FCLCAR, 1999.

_____. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, A.J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Org.) **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

_____. MARIN, A. J. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio** (UFMS), v. 19, p. 01-09, 2013.

KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LAURIA, I. R. C; MACEDO, J. C; AGUIAR, M. C. C. de. 2008. **Alunos egressos do curso de pedagogia e sua atuação no mercado de trabalho**. Disponível em http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/alunos%20egressos%20do%20curso%20de%20pedagogia%20e%20sua%20atuao%20no%20merca.pdf. Acesso em: 20 mai 2015.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. 2009. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20(1).pdf). Acesso em: 20 de jul. de 2015.

_____. 1998. Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n.9, set/dez, p. 51-75.

MARCELO, C.; VAILLANT, D docente. **Desarrollo profesional**. Cómo se aprende a enseñar? Madrid-Es: Narcea Ediciones, 2009.

MARIN, A.J. & GIOVANNI, L.M. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 38, p. 52-68, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, M. O.. Perfil de alunos concluintes do curso de Pedagogia. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE., 11. **Anais...** Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, C.de F. **A voz do egresso de Pedagogia**: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho 2016.131f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - UNIARA, Araraquara/SP.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v.22, p.72-8, jul./dez. 1996.

SOPELSA, O; RIOS, M.; GAZZÓLA, L. 2011. **A concepção dos egressos do curso de Pedagogia**: uma contribuição para a gestão. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoesRelatos/0434.pdf>. Acesso em: 8 mai.2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

E AGORA, COMO SERÁ? VOZES DE CRIANÇAS SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

FABIANA FIORIM CHECCONI
MARIA BETANEA PLATZER

INTRODUÇÃO

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental suscita na criança, geralmente, expectativas e inseguranças por adentrar em um universo escolar novo e desconhecido e por distanciar-se de uma instituição educacional na qual estava familiarizada.

Nesse contexto, destacamos que a criança, ao vivenciar essa passagem de um segmento de ensino para outro, necessita de um diálogo institucional e pedagógico para que essa nova fase não cause bruscos impactos e rupturas em sua trajetória escolar.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica garantida pela legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL), é um espaço bastante significativo para a aquisição de novos conhecimentos e troca de informações. Em continuidade a sua aprendizagem por meio da educação institucionalizada, a criança necessita adquirir novos conhecimentos e seguir novos caminhos, devendo assim ingressar no Ensino Fundamental, próxima etapa da Educação Básica.



Embasados em documentos oficiais, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, (BRASIL, 2013), a garantia de articulação entre esses dois segmentos de ensino engloba propostas pedagógicas, adaptação de conteúdos, objetivos específicos e princípios norteadores para um ensino e uma transição de qualidade.

Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não podem ser vistos de maneira distinta, considerando que ambos necessitam oferecer à criança e aos seus familiares acolhimento e receptividade.

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, s/p).

1 O Projeto de Pesquisa que culminou na Dissertação de Mestrado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara - UNIARA - Número do Parecer: 915.934 - CAAE: 517214400005383 - Parecer liberado em 16/12/2014.

Kramer (2007) afirma que o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é essencial para assegurar o trabalho pedagógico, levando em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural, garantindo que suas necessidades sejam atendidas mediante um trabalho planejado, acompanhado por ambos profissionais que saibam lidar com a criança na escola.

Com base nessas considerações, realizamos uma pesquisa de Mestrado (CHECCONI, 2016)¹ que visou a

investigar, por meio da realização de atividades lúdicas, as expectativas que as crianças que frequentam a Educação Infantil, especificamente a pré-escola, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição que viverão para o ano escolar seguinte, o primeiro ano do Ensino Fundamental, e, também, as experiências e as vivências que as crianças expressam para essa nova fase do Ensino Fundamental, com um olhar para o primeiro ano, aos seis de idade. Ainda, realizamos entrevista semiestruturada com as professoras e os pais ou responsáveis para verificarmos a visão que apresentam acerca desse processo de transição vivenciado pelas crianças.

A coleta de dados ocorreu em uma turma de crianças que frequentavam o último ano da pré-escola (Educação Infantil) e em uma turma de crianças que frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental, ambas salas situadas em instituições municipais distintas, localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Com o olhar direcionado para esse período de transição dos segmentos em questão, apresentamos, no presente capítulo, reflexões situadas especificamente na interface da passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando as vozes das crianças de cinco anos de idade.

Diante do exposto, questionamos: quais as expectativas que crianças da Educação Infantil apresentam em se tratando da transição para o Ensino Fundamental?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Destacamos que a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Em se tratando especificamente da coleta de dados com a turma de cinco anos de idade (pré-escola), foco central das



reflexões apresentadas, enfatizamos que foi realizada no mês de abril de 2015. A turma era composta por 25 crianças; no entanto, os dados apresentados centraram-se em 16 crianças, visto que este total se refere aos pais ou responsável que autorizaram a participação das crianças na pesquisa, assinando os termos de autorização aprovados pelo Comitê de Ética.

Ressaltamos que, do início da pesquisa de campo até a sua finalização, realizamos a observação das crianças em seu dia a dia na instituição de ensino.

No que se refere à observação, conforme pontuam Lüdke e André (1986, p.26):

A observação direta permite [...] que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Na visão de Lüdke e André (1986), o pesquisador faz a observação durante o período necessário do conteúdo a ser observado e, em seguida, faz o registro de acordo com a proposta da pesquisa.

Realizamos a aplicação de atividades lúdicas às crianças como forma de atingirmos os objetivos propostos, ou seja, investigar como as crianças, na faixa-etária de cinco anos, demonstram suas expectativas e seus anseios quanto à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento das atividades, recorremos a diferentes espaços físicos, de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar e também atendendo à disposição no momento, ou seja, os espaços da instituição que não estavam sendo ocupados por alunos ou professores na realização de atividades integrantes da rotina diária. Entre eles, utilizamos a biblioteca e a sala de aula.

As crianças fizeram as atividades propostas, em alguns momentos, individualmente e, em outros, em grupo, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

Com intuito de discorrermos sobre as expectativas que as crianças da pré-escola, Educação Infantil, apresentam em relação à transição que vivenciarão para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a pesquisa foi conduzida utilizando estratégias com base em atividades lúdicas para que as crianças pudessem expressar verbalmente (linguagem oral) ou pelos desenhos, seus sentimentos, interagindo com situações propícias a sua faixa etária.

Segundo Maluf (2008, p. 11): “Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social”.

Ainda na visão da autora, na Educação Infantil, podemos comprovar a influência positiva das atividades lúdicas em um ambiente aconchegante, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças.

Segundo Borba (2007, p.41):

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

Na organização das atividades lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil, consideramos as experiências vividas em toda trajetória percorrida no âmbito educacional. Solicitamos que expressassem suas expectativas em relação à transição para a nova fase de ensino, por meio de brincadeiras, desenhos, conversas a partir da escuta de histórias, entre outras atividades.

Füllgraf e Wiggers (2014, p. 77) abordam as diversas maneiras de incentivar a criança a expressar suas vivências e experiências, destacando que:



As crianças devem também ser levadas a expressar suas vivências e experiências com o uso de diferentes sons, gestos, movimentos, representação gráfica, modelagem, brincadeira, etc. Ou seja, é necessário contemplar o desejo e o exercício da expressão e comunicação. Estas têm origem nas diferentes vivências das crianças - naquilo que elas veem, ouvem, vivem e aprendem.

Realizamos diversas atividades lúdicas com as crianças que participaram de nossa pesquisa e, neste capítulo, partilhamos algumas, conforme exposto a seguir.

Fizemos uma Contação de História, utilizando a obra intitulada “Por que eu vou para escola?”, escrita por Oscar Brenifier (2012).

As estratégias utilizadas nessa atividade envolvem a exploração da linguagem oral com as crianças em relação ao tema abordado pelo livro. Solicitamos, assim, que as crianças falassem sobre o ingresso na Educação Infantil (experiência já vivenciada) e também sobre o ingresso no Ensino Fundamental (experiência que vivenciariam no ano próximo ano letivo). Realizamos o registro dos dados por meio de gravação das vozes das crianças (sem exposição de imagens).

Também desenvolvemos a atividade intitulada “Dinâmica do Barquinho”. Nela, cada criança recebeu um “barquinho” de papel e colocou dentro dele tudo que gostava da Educação Infantil e que levaria para o Ensino Fundamental.

Deixamos em cima de uma mesa fichas com desenhos relacionados a atividades e expressões, tais como: hora do lanche, contação de história, jogos e brincadeiras, contato com amigos e professoras e atividades no parque. A criança pegava as fichas que mais lhe chamavam a atenção e as colocava dentro do “barquinho”. Ressaltamos que não havia limites de fichas.

Outra atividade desenvolvida pelas crianças foi o Desenho, que abordou a seguinte questão: “Do que vou sentir saudades dessa escola?” As crianças receberam uma folha e fizeram um desenho expressando seus sentimentos em relação à saudade que sentiriam da fase da Educação Infantil.

Conforme pontuado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI - (BRASIL, 2010, p.25), as práticas pedagógicas deverão garantir experiências que, entre outras conquistas:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...].

Refletindo sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, elaboramos atividades lúdicas que possibilitassem à criança expressar suas expectativas por meio de diferentes linguagens.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA NO FOCO DAS DISCUSSÕES

Conforme pontua Kramer (2005, p.13), compreendemos “[...] a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural. Ainda, com base nos estudos de Leite (2005, p.76), entendemos que “Conhecer as crianças é buscar compreender seu pensamento, sua visão de mundo, suas relações socioculturais.”

Assim, de acordo com o exposto, tivemos a intenção de ouvir as vozes das crianças, utilizando algumas atividades lúdicas, para que pudessem expressar-se em relação,



sobretudo, à transição escolar que vivenciarão, interagindo com as situações propostas.

Kramer (2007, p.15) ressalta que:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Ao pensar na criança interagindo socialmente como sujeito ativo em diversas situações em seu cotidiano, destacamos que, na educação formal, não é diferente. Ao ingressar na escola, a criança passa a ter contato com novos adultos e outras crianças, diferentes tipos de ambientes, rotinas, vivências do cotidiano, ou seja, um espaço onde terá que se adaptar a esse novo contexto.

No âmbito da Educação Infantil, a criança está iniciando uma nova rotina e realidade em seu cotidiano. Assim, destacamos que:

O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família, quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Nesse sentido, é dever da instituição planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço. (KRAMER et al., 2009, p.29).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (BRASIL, 1998a, vol. II), a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

Nesse contexto, a socialização da criança e o trabalho educativo realizado na Educação Infantil propiciam condições para que a criança possa se conhecer, descobrir-se e expressar seus sentimentos, valores, ideias e costumes, tendo uma visão da diversidade cultural em que está inserida no contexto social em que vive.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. (BRASIL, RCNEI, 1998a, vol. II, p.13).

Ao refletirmos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a criança depara-se com um novo espaço e também necessita de acolhimento e adaptação a novas situações. Daí a importância de investigarmos suas expectativas em relação à mudança de etapa educacional sistematizada que vivenciará.

É fundamental, no contexto escolar, incentivar a criança a manifestar suas expectativas, no presente caso, em relação ao novo espaço escolar em que será inserida. Ao ouvirmos suas vozes, podemos compreender seus sentimentos e, assim, como educadores, realizamos ações educativas que favoreçam essa transição de forma que não cause rupturas bruscas e traumáticas. Assim, o diálogo pedagógico e institucional entre os profissionais que atuam nesses dois níveis de ensino torna-se fundamental.

Fica evidente que o acolhimento e a adaptação a novas situações, incentivando a criança a expor seus sentimentos, expectativas e anseios são necessários em razão da ruptura de segmento que sofrerá na passagem.



Destacamos, de acordo com Kramer (2011), que o desejo de aprender e buscar novos conhecimentos deve estar presente em ambos os segmentos.

Assim, cabe às instituições e aos docentes de ambos os segmentos de ensino o favorecimento de caminhos significativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, buscando novas estratégias e criando novas situações de aprendizagens para que a aquisição de conhecimentos seja significativa.

A criança que cursou a Educação Infantil, ao ingressar no Ensino Fundamental, enfrenta um grande desafio: a perspectiva de continuidade do processo educativo. Consolidando esse momento de transição, Kramer (2007) afirma que:

Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. [...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2007, p. 20).

Observamos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são espaços significativos e necessários na trajetória da vida escolar da criança, sendo necessário diálogo entre um segmento e o outro com alternativas, estratégias e procedimentos metodológicos e pedagógicos que proporcionem à criança expressar sua voz, sentimentos e construir seus conhecimentos, garantindo o acolhimento e um ensino de qualidade.

AS VOZES DAS CRIANÇAS: SUBSÍDIOS PARA (RE)PENSARMOS A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Intencionando escutar as vozes das crianças no momento da transição dos segmentos de ensino supracitados,

utilizamos situações em que suas falas traduzissem seus sentimentos e expressassem suas ideias. Nesse contexto, também ficamos atentos a movimentos e gestos, visto que também se configuram como ações expressivas e que contribuem para explicitarem aquilo que realmente desejam.

Iniciamos nossa pesquisa com a observação da rotina das crianças no cotidiano escolar.

A rotina é uma síntese do projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil. [...] Se for um projeto pedagógico que tem na ludicidade um valor central, provavelmente ele irá dedicar um bom tempo para a brincadeira coletiva, para a brincadeira individual, e serão construídos espaços com materiais e equipamentos desafiantes ao brincar. (LOPES, MENDES e FARIA, 2006, p. 23).

Com esse acompanhamento do dia a dia da instituição de Educação Infantil, pudemos iniciar o nosso contato com as crianças e nos aproximarmos para, então, desenvolver as atividades lúdicas propostas em nossa pesquisa.

Procuramos, a partir de nossa inserção na instituição, aproximarmo-nos das crianças por meio de conversas informais, abordando as atividades que realizam na escola e, já como forma de iniciarmos as reflexões sobre a temática transição do ensino, foco central de nossa pesquisa, instigamo-las a falarem sobre o que esperavam para o próximo ano.

Conforme pontuamos, além das observações, desenvolvemos atividades lúdicas baseadas nas diferentes linguagens por meio das quais a criança pudesse expressar suas expectativas em relação à transição.

Após a aproximação por meio da observação e do diálogo inicial com as crianças, suas vozes expressaram que tinham consciência de que estavam na pré-escola. Também verbalizaram que a instituição em que estavam no momento oferecia vagas somente para crianças até cinco anos; depois precisariam adquirir novos conhecimentos ingressando



em uma instituição de Ensino Fundamental. Enfatizaram que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, aprenderiam a ler e a escrever, esperavam encontrar uma escola maior, com ambientes diferentes como quadra esportiva, cantina e muitas brincadeiras diferentes. Todas as crianças manifestaram que sentiriam saudades da Educação Infantil, a maioria, em especial, da professora e com a convicção de que, nas atividades escolares, a ludicidade estaria presente no Ensino Fundamental.

Embasados em documentos oficiais, entre eles, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (BRASIL, 1998a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, (BRASIL, 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEB, (BRASIL, 2013), é possível compreender que é assegurado o direito de brincar e aprender, contemplando na proposta pedagógica a preservação das características das faixas etárias em questão: a educação e o cuidado como processos intrínsecos, bem como as interações e brincadeiras, a integração social e o desenvolvimento global das crianças, enxergando-as como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Dando continuidade à coleta de dados, desenvolvemos a contação de história tendo como referência a obra intitulada: Por que eu vou para escola? (BRENIFIER, 2012). Para externalizar seus sentimentos tendo como forma de expressão, entre outras, a linguagem oral, utilizamos, nesta atividade, a Literatura Infantil.

O uso da contação de história possibilita ao educando a oportunidade de estar em contato, no presente caso, com a Literatura Infantil, proporcionando novos caminhos, formulando respostas para novos questionamentos ou conflitos e expressando seus sentimentos com a visão que tem do mundo e da realidade que o cerca.

Conforme pontua Carvalho (2011), ouvir histórias revela-se como uma experiência agradável e proveitosa para as crianças.

Mesmo que, eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja

capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar. (CARVALHO, 2011, p. 88).

Recorremos ao uso da Literatura Infantil como possibilidade de a criança ter contato com histórias, valorizando os aspectos mencionados por Carvalho (2011) e, ao mesmo tempo, como forma de, a partir da interação com o personagem central da história, o educando ter a possibilidade de expressar suas expectativas em relação ao seu processo de transição escolar.

Durante a contação de história, a atenção das crianças em relação à trajetória do personagem principal foi marcante, percebendo que houve uma identificação pessoal.

As crianças interagiam no decorrer da contação, principalmente nos momentos em que o personagem ficava “nervoso ou bravo” por não encontrar a resposta para sua indagação: “Por que vou para escola?” Elas respondiam no lugar das pessoas ou dos objetos citados no livro, abordados pelo personagem em sua trajetória pela escola.

A interação entre as crianças e o personagem da obra fez com que se colocassem no lugar do personagem, buscando uma resposta para o questionamento central apresentado na história.

Finalizando a contação de história, dialogamos com as crianças sobre o conhecimento que possuíam sobre a necessidade de frequentar a escola e sobre a mudança de segmento que sofreriam.

A contação de história como instrumento lúdico na Literatura Infantil proporcionou às crianças um diálogo sobre seus sentimentos em relação à inserção na própria pré-escola e, sobretudo, à visão que possuíam em relação à transição que vivenciaríamos, que enfrentaríamos novas situações e rotinas na instituição de Ensino Fundamental.

Dessa forma, ao ouvir as vozes das crianças em relação ao sentido da necessidade de frequentarem a escola, as atividades e rotinas que são vivenciadas diariamente, constatamos que, no momento da história, as crianças expressaram sua visão em relação à necessidade de frequentar a escola, em adquirir novos conhecimentos. O diálogo que realizamos a partir da história também possibilitou que as crianças revelassem a



consciência da mudança de segmento, atividades, rotinas que seriam oferecidas no ano seguinte e a convicção da ludicidade estar inserida em sua rotina escolar, ainda que em alguns casos em situações específicas, como, por exemplo, no momento do lanche.

Percebemos, também, a convicção de que poderiam brincar no Ensino Fundamental, conforme alguns registros apresentados a seguir.

“Lá na outra escola, eu vou brincar porque ela é grandona,” afirma João.

“Na hora do lanche eu vou brincar,” disse Luiz.

“Só na hora do lanche eu vou brincar porque tem que fazer tarefa lá,” completa Ana.

Conforme exposto, a atividade de contação de história possibilitou ouvirmos as histórias de vida das crianças, em se tratando das experiências escolares que já tiveram relacionadas à primeira vivência na pré-escola, à mudança de uma instituição para outra, aos conhecimentos adquiridos em outras etapas da Educação Infantil - inserção na creche e inserção na pré-escola no ano letivo anterior - às atividades que esperavam encontrar no ano seguinte em relação ao próprio segmento em que estavam inseridos. As crianças retrataram, ao lembrarem a inserção na pré-escola, aos cinco anos de idade, os sentimentos relacionados a amizade (amigos que já conheciam), acolhimento (recepção pelos novos amigos e professora), insegurança (o choro por não quererem ficar na escola) e medo de permanecerem em um lugar que não conheciam.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo

próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 86).

Além desses sentimentos externalizados pelas crianças relacionados a vivências e experiências que tiveram na Educação Infantil, verificamos que também apresentaram uma nova expectativa em relação à transição que vivenciarão.

A partir dos dados coletados por meio de conversas informais e da atividade de contação de história, como seguinte etapa de nossa pesquisa, realizamos a atividade lúdica intitulada “Dinâmica do Barquinho”, para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos em relação ao que gostavam na Educação Infantil e o que gostariam que permanecesse no Ensino Fundamental.

A atividade teve início com alguns questionamentos relacionados ao conhecimento prévio que tinham em relação a barco, utilizando figuras, fotos, televisão e outros meios, e indagamos o que esse meio de transporte costuma levar em suas viagens. As crianças responderam pessoas e, em especial, índios e piratas. Em seguida, a proposta da atividade foi apresentada às crianças.

Realizamos a seguinte indagação “Sabe o que vamos colocar nesse barquinho?” Em seguida, organizamos, em cima da mesa da professora, várias figurinhas referentes a tipos de atividades que realizamos diariamente na escola, entre eles, pintar, brincar e escutar história. E, então, distribuímos um barquinho de dobradura para cada educando. Instruímos as crianças que pegassem o desenho do que sentiriam mais saudade nessa escola para colocar no barquinho e levar para a outra escola.



Figura 01: Navegando com a saude.



Fonte: Checconi (2016, p. 110).

Durante a atividade as crianças expressaram seus sentimentos relacionados à vontade do que gostariam de levar para o Ensino Fundamental. Os sentimentos que foram relevantes pela maioria das crianças foram: brincar, ouvir histórias, fazer desenhos, pintar e a convivência com a professora.

É de suma importância, conforme estamos discutindo, a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEB, BRASIL, 2013, p.136-7) destacam:

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

Notamos, nessa atividade, que a maioria das crianças também expressou com convicção seus sentimentos em relação à professora, visto que gostariam que a docente da Educação Infantil estivesse presente no primeiro dia de aula e que se tornasse a professora do Ensino Fundamental.

Verificamos, com essa atividade, que as crianças manifestam seus desejos em relação ao que esperam vivenciar na etapa escolar seguinte, ou seja, o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Diante dessa visão que as crianças têm em busca de novas experiências, em continuidade a nossa pesquisa, utilizamos o desenho para que pudessem descrever e expressar seus sentimentos relacionados especialmente à saudade relacionada ao contexto em que as crianças estavam inseridas por se tratar de um momento de transição, ou seja, finalizando uma etapa escolar, a pré-escola, na Educação Infantil e com vistas a ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, em outra escola.

Segundo Gobbi (2009, p.71): “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados.”

Na visão de Sarmiento (2011, p.55), “[...] interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo misterioso, que é um espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância.”

Ainda, para o autor: “O desenho das crianças capta [...] uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista” (SARMENTO, 2011, p.55).

Ao dialogarmos com as crianças, notamos que muitas continuariam juntas, estudariam na mesma escola, outras ainda não sabiam em que escola estudariam e poucas crianças não se manifestaram. Notamos ainda que o elo afetivo que possuíam com a professora, conforme verificamos anteriormente, era forte por mencionarem diversas vezes o desejo de encontrá-la nessa nova etapa de escolarização.

Após o diálogo, reflexão e expressão oral de seus sentimentos em relação à transição, as crianças receberam uma folha em branco para desenharem, conforme exposto, sobre o seguinte tema: “Do que vou sentir saudades dessa escola”?



As respostas das crianças utilizando o desenho revelam o sentimento que têm em relação a ações que praticam na pré-escola, tais como a interação com a professora, o parque, os amigos e as atividades.

Registramos a seguir alguns desenhos realizados pelas crianças durante essa atividade.

Figura 02: O desenho - Do que vou sentir saudades dessa escola?

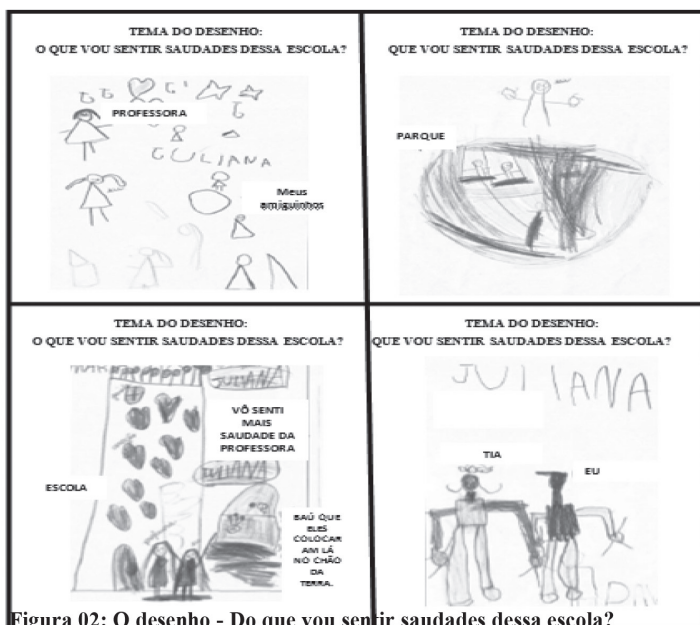


Figura 02: O desenho - Do que vou sentir saudades dessa escola?

Fonte: Checconi (2016, p.114).

Para finalizarmos a atividade, chamamos individualmente cada criança para relatar o seu desenho. Seguem algumas falas das crianças:

“O parquinho, eu e a tia,” disse Paula.

“A professora,” falou Ana.

Como apontamos, os resultados obtidos pelas crianças, expressando seus sentimentos são evidentes: destacam o desejo de reencontrarem a professora, continuarem brincando, conquistarem novas amizades e realizarem as mesmas atividades da Educação Infantil.

APONTAMENTOS FINAIS

As atividades lúdicas foram desenvolvidas baseadas nas diferentes linguagens por meio das quais a criança pudesse expressar seus sentimentos em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Consideramos que as referidas atividades tornam-se instigantes e atrativas para as crianças nessa faixa etária, possibilitando que expressem suas vivências e manifestem suas ideias, anseios, desejos e sentimentos.

As crianças, como protagonistas de nossa pesquisa, expressaram suas expectativas sobre a questão central que lhes foi apresentada.

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiros, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2007, p.16).

Verificamos nas expectativas das crianças que, na nova etapa escolar que viveriam, no primeiro ano do Ensino Fundamental, haveria a aquisição de novos conhecimentos, o contato com novos espaços físicos, a presença do brincar na rotina escolar, bem como revelaram a expectativa do



acolhimento realizado pela própria professora da Educação Infantil ao ingressarem no Ensino Fundamental.

As crianças demonstraram possuir consciência de que a pré-escola oferecia vagas somente para educandos de até cinco anos e que, depois, precisariam mudar de instituição, pois como estão crescendo, necessitam adquirir novos conhecimentos e matricularem-se em uma escola que oferecesse os anos iniciais do Ensino Fundamental. Traziam consigo, conforme exposto, a convicção que a ludicidade estará presente na rotina dessa nova fase.

Os dados apresentados e analisados acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos levam a refletir sobre a visão que as crianças têm em relação ao que encontrarão no próximo segmento, ressaltando o que possivelmente vivenciarão no seu ingresso.

Com a realização desta pesquisa, esperamos contribuir, de alguma forma, para todos aqueles que acreditam na educação de qualidade e almejam minimizar a ruptura da transição, possibilitando que a criança tenha uma história escolar significativa na aquisição e construção do conhecimento.

Ainda desejamos que as atividades lúdicas apresentadas possam ser partilhadas e utilizadas por profissionais que atuam nesses segmentos de ensino, focando e contribuindo para o desenvolvimento global da criança, para que possam ouvi-la e vê-la como ser social e histórico, que tem voz e vez, que se posiciona, expressa-se, reflete e se manifesta, a partir de diferentes linguagens.

Valorizamos, nesta pesquisa, as atividades lúdicas como formas de ouvir as crianças, utilizando diferentes tipos de linguagem e, assim, possibilitando que se manifestassem acerca de suas vivências e experiências como sujeitos que constroem a sua história no cotidiano.

As atividades lúdicas foram utilizadas com intuito de investigarmos as expectativas das crianças em relação à transição de segmentos de ensino, visto que as entendemos como possibilidades de manifestarem seus desejos, anseios, interesses e receios. Todavia, nossa pesquisa revela que as atividades lúdicas poderão ser utilizadas no cotidiano da Educação Infantil envolvendo as diversas aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento global do educando, uma vez que constituem formas de o professor ouvi-lo em relação a vários assuntos que fazem parte do universo da criança. ▼

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2.ed. Brasília: MEC. 2007. p.33-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: em 28 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 2.v. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer n° 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998b.

BRENIFIER, Oscar. **Por que eu vou para escola?** São Paulo: Panda Books, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: o diálogo entre a teoria e a prática**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHECCONI, Fabiana. Fiorim. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2016.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.69-92.

FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Educação infantil:** projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília: MEC. 2007. p.13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 8.ed. Campinas: Papirus, 2005. p.13-38.

KRAMER, Sonia (consultora) et al. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC).pdf) Acesso em: 28 jul. 2017.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** vol.37, no.1, São Paulo, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005 Acesso em: 28 jul. 2017.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia.; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 8.ed. Campinas: Papirus, 2005. p.73-96.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (Org.). **Livro de estudo:** Módulo III. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 8). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003224.pdf> Acesso em: 28 jul. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para educação infantil:** conceitos, orientações e práticas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO 2º SEGMENTO DA EJA

MARIA DAISE DA CUNHA MATOS
MARIA BETANEA PLATZER

INTRODUÇÃO

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcado por diversos movimentos, programas, campanhas e ações e, em muitos momentos, descontínuos e pouco exitosos.

No que se refere ao campo de direito, pontuamos que a educação a esse público está contemplada na Constituição Federal de 1988, no Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) reafirma esse direito, bem como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº01, de 5 de julho de 2000, que **estabelece as** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000); o Parecer



nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CEB/CEB), que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000) e a Lei 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e contempla a EJA nas Metas 8, 9 e 10 (BRASIL, 2014).

Entretanto, Machado e Rodrigues (2013, p.374) apontam que, apesar dos direitos da EJA serem reconhecidos na legislação brasileira, por outro lado, “[...] enquanto políticas públicas, têm sido incluídos precária e marginalmente pelo Estado.”

Sabe-se que a educação é apresentada como via de superação das desigualdades sociais e a EJA configura-se como uma modalidade de ensino que possibilita a escolaridade, especialmente por ser destinada a uma parcela da população constituída de jovens, adultos e idosos que, ao longo da sua história, não iniciou ou, por variados motivos, interrompeu o seu processo educativo escolar em diferentes momentos de sua vida, afastando-se por vários anos da escola e depois retornando; alguns são repetentes que, ao atingirem a faixa etária considerada inadequada para cursar o ensino regular, passam a frequentar a EJA. Na maioria das vezes, esse público tem que conciliar estudo e trabalho, um aspecto que interfere na sua frequência e aprendizado, pois o cansaço, em razão dessa dupla jornada de atividades, causa desmotivação fazendo com que, muitas vezes, esses jovens ou adultos optem pelo trabalho e não prossigam com seus estudos.

É nesse contexto que este estudo tem por finalidade promover debates envolvendo educação e trabalho, primeiramente mapeando o perfil de estudantes que frequentam as salas de aula do 2º segmento da EJA e, por meio de seus relatos, conhecer suas concepções sobre a modalidade de ensino da qual são participantes, seus desafios em continuar seus estudos, suas expectativas de futuro profissional. Os dados apresentados constituem um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por Matos (2016), no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara

- UNIARA - em 2016, que envolveu estudantes e docentes acerca de uma proposta pedagógica do 2º Segmento (6º ao 9º ano) da EJA, implementada em 2012 na rede de ensino público no município de Manaus no estado do Amazonas.

CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA EJA: A RECONFIGURAÇÃO DE UM CONCEITO

Para abordarmos a temática proposta neste trabalho, apoiamos nossas discussões em autores como Machado (2008), Arroyo (2007, 2005a e 2005b), Frigotto (2008 e 1998), Catani, Oliveira e Dourado (2001), entre outros e em documentos legais.

A EJA ainda possui a concepção de uma educação desqualificada e reduzida; um conceito pejorativo que, de acordo com Machado (2008), está relacionado a duas experiências que marcaram o atendimento educacional a jovens e adultos: o Mobral e o Supletivo. Esse conceito incorporou-se na sociedade e vem servindo como referência para caracterizar a própria condição social dos sujeitos da EJA. A visão que ainda perdura sobre essa modalidade de ensino está ligada à imagem do estudante, de classe social baixa, repetente, analfabeto, defasado, excluído, trabalhador, desempregado ou subempregado. Segundo Arroyo (2005a), essas terminologias deixam de fora a sua condição humana, o seu desenvolvimento, o potencial de aprendizagem e de autonomia desses educandos.

Machado (2008) descreve algumas concepções disseminadas socialmente acerca dos alunos da EJA e que acabam interferindo na qualidade da escolarização ofertada para essa modalidade de ensino:

[...] é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda,



aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo ou estão nos cursos noturnos são sujeitos com conhecimentos menores. (MACHADO, 2008, p.162).

Essas discussões revelam que o *status* social reservado aos jovens e adultos condiciona também o lugar destinado à sua educação no âmbito das políticas públicas. De acordo com Arroyo (2005a), a história oficial da EJA se mistura com a história do lugar social destinado às classes populares. É uma modalidade tratada pelas elites com as mesmas referências do público que a frequenta: jovens e adultos oriundos das camadas populares de baixo poder econômico e pouco acesso a bens culturais.

Com advento da LDBEN n.9394/96, (BRASIL, 1996), a EJA passa a ter outras perspectivas, pois incorporou uma concepção mais ampla considerando a pluralidade dos jovens e adultos e suas experiências. Essa lei descreve em seu Capítulo II, Seção V, a quem se destina a EJA:

Art.37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

A inserção da EJA na LDBEN (BRASIL, 1996) teve a intenção de superar a imagem negativa deixada pelos baixos resultados advindos do Mobral e do Supletivo e, assim, a EJA começou a ser denominada como uma modalidade de ensino, e um direito a todos aqueles que não puderam concluir sua

escolarização na idade considerada própria. Sobre essa mudança, Machado (2008) argumenta:

Engana-se quem pensa que estamos falando apenas da troca de um nome, ou seja, de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida. (MACHADO, 2008, p. 163).

Conhecer as concepções destinadas ao público da EJA pode ser o primeiro passo para reavaliar o que tem sido ofertado nas ações e programas implementados pelos sistemas de ensino e replicadas pelas unidades escolares. Faz-se necessário buscar uma concepção mais ampla em relação às particularidades dos estudantes da EJA, considerando a heterogeneidade desse público, seus interesses, desafios e expectativas, a partir de um conceito de educação e aprendizagem que acontece em todas as etapas da vida e não em idade previamente estabelecida para iniciar ou finalizar sua escolarização. Importante também destacar que as propostas de formação para esses estudantes, além de orientadas por metodologias direcionadas para as especificidades do público da EJA, precisam dialogar com o mundo do trabalho, sendo este caracterizado como um dos elementos motivadores do retorno de homens e mulheres as salas de aula e por se configurar como fonte de renda e participação social dos sujeitos.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: AS MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EJA

A preparação para o mundo do trabalho apresenta-se como um dos fundamentos da educação como prática social. Frigotto (2008, p.02-03, grifos do autor) corrobora essa



afirmação ao descrever que “O trabalho como **princípio educativo** deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida.”

Arroyo (2005b), em sua abordagem sobre essa temática, aponta que o trabalho como princípio educativo é também de direito, por ser inerente à condição humana e:

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências. (ARROYO, 2005b, p.27).

Essas reflexões descrevem a importância que o trabalho ocupa na organização social e pode ser considerado um regulador da vida em sociedade, pois é com base nele que o sujeito planeja e organiza os outros aspectos de sua vida. Paralelo a esse espaço ocupado pelo trabalho na vida dos sujeitos, a educação escolar apresenta-se como uma perspectiva de construir um futuro promissor por meio das experiências e aprendizagem adquiridas durante o processo de escolarização.

Porém, apesar da formação escolar ter se transformado em exigência para o ingresso no mundo do trabalho, essa formação não significa garantia de igualdade e de oportunidades principalmente para aqueles que não puderam escolher profissionalizar-se por meio da educação formal, visto que necessitaram precocemente prover seu sustento e que tiveram que abandonar a escola.

Nesse contexto, pensar na EJA é refletir sobre a centralidade que o trabalho adquiriu na sociedade contemporânea, considerando que os jovens e adultos que estão frequentando as salas de aula nessa modalidade de ensino vislumbram,

na conclusão de sua escolarização, uma possibilidade de ingressar ou manter-se no mercado de trabalho ou obter ascensão profissional. Acredita-se na “[...] crença no poder da escola como transformadora das condições de vida dos indivíduos [...]” (PLATZER, 2009, p.118).

Entretanto, é importante trazer para o debate questões envolvendo as alterações ocorridas no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva, que interferem diretamente na elaboração de políticas educacionais e, conseqüentemente, na produção do conhecimento e, por conseguinte, na formação integral dos sujeitos da EJA.

As reflexões elaboradas por Catani, Oliveira e Dourado (2001) apontam as mudanças no mundo do trabalho:

Vivemos uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.68).

Os processos oriundos do capitalismo mundializado implicam em novos formatos organizacionais, agora baseados na eficiência e eficácia, bem como nos perfis de competências requeridos para formação escolar e profissional dos sujeitos.

Essa afirmativa foi descrita também por Catani, Oliveira e Dourado (2001), ao pontuarem que:

As necessidades decorrentes do processo de mundialização implicam novos cenários competitivos, ocasionando a absorção de novos formatos organizacionais. Tais alterações são perceptíveis pela absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações da indústria com os bancos e com o sistema financeiro até as infraestruturas e serviços públicos, nível de qualificação da mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia tornou-se fator



fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios. Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.68-69).

A propagação desse ideário de qualificação profissional vem interferindo na elaboração de políticas educacionais no Brasil, uma vez que os pressupostos do modelo de competência e empregabilidade norteiam as reformas educacionais conduzidas pelo Ministério da Educação, MEC, especialmente nas mudanças curriculares em curso.

Os currículos passam a ser orientados por esse modelo de competências e empregabilidade, marcados pela uniformidade e reducionismo se sobrepondo aos sustentados na busca e socialização de conhecimento, subordinando a educação às necessidades do setor produtivo. Sobre essa questão, Frigotto (1998) faz a seguinte reflexão:

[...] os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma resignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p.14).

As habilidades, competências e conhecimentos passaram a ocupar espaços cada vez maiores e redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, agrupam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de produtividade e competitividade, resultando, assim, em ações político-pedagógicas no campo dos currículos da educação formal e não formal em atendimento aos interesses do mercado.

Com isso o mercado de trabalho transfere para o indivíduo a responsabilidade para manter-se empregado e, segundo Canclini (2003), o mundo globalizado tem aprofundado as desigualdades com as turbulências financeiras e é neste mundo do trabalho precário, turbulento e desigual que a imensa maioria de homens e mulheres está inserida, ou passa a compor uma outra categoria, a dos que pretendem nele entrar e buscam na escola uma forma de estarem aptos às exigências desse novo mercado.

Trabalho e educação são temas confluentes e abrigam vários pontos em comum ainda mais quando estamos nos referindo à EJA: emprego, mercado profissional e qualificação são os tópicos usualmente associados à formação de jovens e adultos e presentes nos currículos. Com o aumento da precarização do trabalho nas últimas décadas, os estudantes e também trabalhadores dessa modalidade de ensino passaram a viver em condições sociais econômicas cada vez mais instáveis, trabalhando em condições parciais ou temporárias, sendo alvo do desemprego no país (COSTA, 2013).

Essas reflexões contribuem para ampliar a relevância de incluir os estudantes em nossas discussões, objetivando conhecer suas experiências, concepções, desafios na sua escolarização e expectativas em relação a seu futuro profissional. Tivemos a pretensão também de mapear o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa.

Iniciaremos apresentando a estrutura e o funcionamento da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) e, em seguida, descreveremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa.

A EJA NA SEMED/MANAUS: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A SEMED/Manaus organiza sua estrutura e funcionamento na modalidade da EJA no âmbito municipal pelo Parecer n. 002/2010 CME, Resolução n. 07/2011 CME e Resolução



013/2012 CME. Oferecendo a EJA 1º Segmento (1º ao 5º ano) e 2º Segmento (6º ao 9º ano) e os conteúdos programáticos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do MEC (BRASIL, 2002). No que se refere ao 2º Segmento da EJA, atualmente, a SEMED oferece o ensino modular.

O 2º segmento é uma proposta recente para a EJA no município de Manaus e que foi iniciada em 2011 a partir de um projeto piloto em 11 escolas da rede pública municipal que foram denominadas de escolas-polo.

A proposta pedagógica para a EJA, 2º Segmento da rede pública de ensino do município de Manaus/AM, tem como objetivo propiciar a universalização do ensino fundamental com duração de 02 anos (4ª e 5ª fases) aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica em idade correlata, por meio de uma educação de qualidade, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanísticos e democráticos, dentro de uma concepção pedagógica no ideário freireano e sua gênese, além de elevar o nível de escolaridade da população do município de Manaus/AM. (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2º SEGMENTO - SEMED - MANAUS/AM, 2012, p.17).

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, porém utilizamos também pesquisa quantitativa, especialmente nas análises de dados oriundos do questionário socioeconômico aplicado.

A pesquisa qualitativa, conforme a abordagem de Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características básicas:

[...] se desenvolve em uma situação natural e o investigador é o instrumento principal, é rico em dados descritivos, visa mais o processo que os resultados ou produtos, a pesquisa qualitativa tem tendência nas análises de dados de maneira

indutiva e o mais importante é o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Os autores descrevem que os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos de maneira a considerar as experiências do ponto de vista do informador, conduzindo a investigação como uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2015. Os locais da pesquisa foram duas escolas municipais que atendem a EJA - 2º segmento no turno noturno em diferentes zonas da cidade de Manaus. Aplicamos questionário, com perguntas fechadas e abertas, para 17 alunos e, desse grupo, realizamos entrevista semiestruturada com 07 estudantes da 5ª fase (8º e 9º anos) do 2º Segmento da EJA. Por questão ética, os nomes apresentados nos resultados das entrevistas são fictícios.

O QUE DIZEM OS ALUNOS DO 2º SEGMENTO DA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentamos, com base na pesquisa realizada, o perfil dos alunos da EJA e, em especial, os motivos que os levaram a frequentarem essa modalidade de ensino.

OS SUJEITOS QUE FREQUENTAM O 2º SEGMENTO DA EJA: PERFIL SOCIOECONÔMICO

A diversidade é uma das principais marcas do público da EJA: diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes culturas. Por outro lado, algumas concepções, experiências e expectativas são comuns à maioria. Entretanto, precisávamos buscar dados fornecidos pelos próprios estudantes e, assim, obtermos informações condizentes com a realidade do perfil



do nosso grupo pesquisado, ou seja, saber quem são os sujeitos que hoje estão frequentando as salas de aula do 2º Segmento da EJA em Manaus no estado do Amazonas.

Inicialmente, fizemos a tabulação dos dados relativos aos questionários e agrupamos as informações descrevendo os perfis dos participantes da pesquisa. Após a consolidação das informações, buscamos dialogar com bibliografias especializadas e outras fontes de dados que abordam a temática relacionada ao perfil de estudantes da EJA. Nessa etapa da pesquisa participaram 17 alunos.

As informações estão relacionadas ao perfil socioeconômico dos alunos (faixa etária, gênero, quantidade de filhos, trabalho, renda familiar e motivação para estudar na EJA).

A) FAIXA ETÁRIA

Os dados obtidos sobre a faixa etária do público da EJA revelam que 10 estudantes são jovens que têm entre 18 e 22 anos, 06 jovens estão entre 23 e 30 anos e apenas 01 estudante encontra-se na faixa dos 31 a 35 anos.

B) GÊNERO

Os dados obtidos sobre o gênero dos alunos do 2º Segmento da EJA apontam que a maioria é do sexo feminino (11 alunas) e 06 alunos são do sexo masculino.

Esses dados revelam que a maior parte dos estudantes que frequentam a EJA, 2º segmento, é constituída de mulheres.

A partir desses resultados podemos concluir que o perfil dos participantes é predominantemente jovem e do sexo feminino. De acordo com o Censo de 2010 (IBGE), 35,8% da juventude brasileira está estudando. Do total de mulheres jovens, 36,8% estão na escola, ou seja, elas correspondem a 51,3% dos jovens estudantes. Porém, esse desempenho não se reflete, em igual, ou melhor, acesso ao mercado de trabalho e às condições laborais que

enfrentam especialmente as mulheres de classes sociais mais baixas. São mulheres jovens, que vivenciam piores condições salariais e atuam na informalidade e que na maioria das vezes precisam conciliar estudo, trabalho, maternidade e afazeres domésticos.

Na pesquisa realizada por Ferreira (2008, p.5) sobre gênero na EJA é pontuado que:

Essa associação da ideia “ser mulher” ligada à de “guardiã da família”, é muito forte em suas definições. Esse papel exercido de mulher/mãe/esposa, foi construído por várias gerações, numa ordem patriarcal predominante e que prevalece até hoje. A preocupação com a família e com os afazeres da casa retratam a permanência, na cultura popular, de resquícios de subalternidade que a mulher sofreu (sofre) na sociedade brasileira por ter sido imposta a ela a esfera doméstica com todas as atribuições inerentes aos cuidados para a sobrevivência dos entes familiares.

Esses fatores podem se configurar como obstáculos para a conclusão da escolarização das estudantes que estão frequentando as salas de aula nessa modalidade de ensino.

C) TRABALHO E RENDA

Os dados apontam que 11 estudantes trabalham, porém, apenas 02 possuem registros em carteira, 09 atuam na informalidade, 06 não exercem nenhuma atividade remunerada e alguns estudantes se mantêm com a ajuda dos pais e familiares.

Verificamos que o trabalho informal se configura como uma das características dos sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA. Por não terem carteira assinada, não têm férias, seguro desemprego, décimo-terceiro salário, auxílio doença, licença maternidade, e muito menos aposentadoria por tempo de serviço, dentre

outros direitos trabalhistas. Por isso mesmo, o trabalho de muitos jovens e adultos é precarizado e instável. Os produtos que comercializam no trânsito e nas esquinas dos centros urbanos oscilam de acordo com as alterações meteorológicas e as datas comemorativas. Para Arroyo (2007, p.8), “Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer.”

No quesito renda familiar, 14 estudantes disseram possuir renda familiar de um salário mínimo e 03 afirmaram receber 03 salários mínimos.

A EJA, por ser uma modalidade de ensino ofertada geralmente no turno noturno, atrai tanto os jovens e adultos que trabalham como aqueles que almejam inserção no mercado de trabalho, pois significa disponibilidade de tempo durante o dia, permitindo a busca por uma vaga de emprego.

MOTIVOS PARA CURSAR A EJA

Na maioria das respostas (13 estudantes), o motivo para cursar a EJA é finalizar os estudos em um tempo menor que o ensino regular. Em seguida, 03 afirmaram que estudam na EJA para conseguir um emprego e 01 estudante apontou que o motivo são os professores e colegas da escola.

Frequentar a escola pode representar um meio para esses estudantes se manterem empregados, serem promovidos ou conseguirem um emprego melhor.

O quantitativo daqueles que apenas estudam e se mantêm com a ajuda da família e frequentam as salas da EJA também é relevante e sinaliza para adição de outros elementos na composição da diversidade do público da EJA: os que estão frequentando o turno noturno por vontade própria para concluir os estudos em tempo menor ou por apresentarem distorções idade/ano e que foram remanejados para o turno noturno.

EXPERIÊNCIA ESCOLAR E EXPECTATIVAS DE FUTURO PROFISSIONAL

O primeiro relato, que se segue, é da estudante Thayline, 18 anos, que trabalhava em um restaurante, mas na informalidade, ou seja, não possuía registro em carteira. Em sua fala, percebemos que tinha muita clareza da sua atual condição socioeconômica, mas seu discurso incluía expectativas de mudanças, afirmando que a escola era o único caminho para melhorar de vida e conseguir um trabalho melhor:

Nunca precisei e nunca quis deixar de estudar, atrasei nos meus estudos porque entrei tarde na escola”. [...] difícil é conciliar trabalho e estudo, hoje em dia tem muito trabalho que é o dia todo e também o professor exige trabalho de escola, exige que a gente esteja todo dia na escola, mas precisa porque se a gente faltar aí atrapalha um pouco [...] Então é difícil, assim, relacionar os dois. (Thayline).

Thayline, se pudesse, estudaria pela manhã, pois sempre estudou nesse horário, segundo ela: “[...] ainda mais que agora estou trabalhando e de dia não posso e não tenho mais idade para estudar durante o dia, as escolas não aceitam”.

Stela, 19 anos, assim como Thayline, também entrou tarde na escola, morava no interior e por isso atrasou-se nos estudos. Afirmou que gostaria de estudar à tarde, mas sua idade não permitia frequentar a escola no vespertino e por esse motivo estudava no turno noturno.

Samira, 19 anos, reforçou as dificuldades encontradas por Thayline, apesar de não trabalhar no momento, mas, quando trabalhava, desistiu do curso em outras escolas e voltou nesse ano de 2015, matriculando-se novamente.

Samira explicou que os motivos que a fizeram abandonar a escola foram: trabalho e gravidez e explica: “[...] “eu deixei de estudar para trabalhar. Aí atrapalhou meus estudos, aí depois eu engravidei, fui deixando os estudos de lado, agora eu resolvi voltar para estudar de novo.”



Fabiana, 24 anos, também abandonou os estudos devido à gravidez, informou que é a segunda vez que se matriculava na EJA. A primeira vez foi em 2014, mas não conseguiu concluir o ano letivo, visto que com o nascimento de seu filho precisou cuidar dele e a noite ficava difícil ter alguém para ficar com seu bebê.

As experiências relatadas por essas alunas afirmam o que vem sendo apontado nas pesquisas acadêmicas e sobre o que está posto de concepção destinada ao público da EJA.

Trata-se de um percurso de interrupções, marcado por exclusão, consequências de experiências de insucesso, evasão, abandono, repetência. Conforme pontua Arroyo (2005), as trajetórias escolares dos educandos da EJA estão fortemente vinculadas às suas precárias condições de sobrevivência: excluídos, pobres, negros, vulneráveis da periferia e do campo.

Nesse cenário de interrupções, seu percurso escolar é recortado por diversos fatores do cotidiano familiar, de sua vida social e econômica que ora inclui, ora exclui, contribuindo para estagnação de sua escolaridade.

O estudo elaborado por Klein e Freitas (2011) sobre evasão escolar na EJA, com 306 alunos que deixaram de frequentar as salas dessa modalidade de ensino de uma determinada unidade escolar do estado do Paraná, revelou uma diversidade de motivos apontados pelos alunos, dentre eles os mais citados foram: trabalho (34%); gravidez e filhos pequenos (21%); dificuldade financeira (15%); afazeres domésticos (14%); dificuldades de aprendizagem (6%); falta de motivação (5%); e problemas de saúde (5%).

Os dados apresentados por Klein e Freitas (2011) assemelham-se aos dados obtidos nos relatos dos participantes do nosso grupo de pesquisa, sinalizando para a relevância de fomentar debates envolvendo a EJA, pois não se trata de questões pontuais a uma determinada cidade ou região, fazendo parte também da realidade de outros estados e municípios, ou seja, parte do contexto da EJA no Brasil o que sugere elaboração de políticas públicas amplas e mais eficazes para essa modalidade de ensino.

As reflexões acerca da influência do trabalho, educação e a escola elaborada por Klein e Freitas (2011) confirmaram a importância que o trabalho ocupa na vida dos estudantes que frequentam a EJA, seja pela busca de independência financeira ou por necessidade de sobrevivência e, às vezes, o horário de trabalho é incompatível com o horário de estudo, que, somado ao cansaço, leva esse educando a optar pelo trabalho, mesmo que depois retorne à escola, apesar da exigência crescente do mercado de trabalho por mão de obra qualificada e com níveis de escolaridade mais elevada.

Trata-se de um discurso político disseminado socialmente, conforme aponta Segnini (2000, p.72):

Relação educação e trabalho e desenvolvimento [...] discursos e políticas observados neste momento, formulados com frequência pelos organismos internacionais reguladores (Banco Mundial, FMI e outros), pelo Estado, instituições representantes de interesses patronais, instituições representantes dos interesses dos trabalhadores, empresas, imprensa e um grande número de pesquisas científicas.

Percebemos que os estudantes relacionam a elevação da escolaridade com o acesso ao mercado de trabalho e o sucesso profissional está intimamente ligado ao nível de escolarização que se traduz na vontade coletiva de melhorar de vida: “Agora as pessoas precisam de um diploma pra ter um trabalho bom”, afirma Cristiana, 19 anos de idade.

“Preciso terminar meus estudos mais rápido [...] depois que me tornei mãe eu vi que os estudos proporcionam muita coisa pra gente. Se a gente não tiver estudo a gente não é nada lá fora”, pontua Mirina, aos 23 anos de idade.

Fabiana, estudante de 24 anos, aponta: “Se a gente não tiver estudo, a gente não consegue nada de trabalho, só de serviços gerais, é muita exploração”

Os relatos apresentados pelas estudantes sobre a relação trabalho e educação estão norteados de chavões ideológicos, propagando a escola como a principal alternativa para fugir da pobreza. Essa concepção tem sido disseminada há décadas

e até hoje habita o imaginário da população e está fortalecida nos discursos ideológicos advindos do poder econômico vigente em nossa sociedade. Entretanto, a taxa de desemprego de trabalhadores brasileiros escolarizados depõe contra esse discurso de educação e acesso facilitado ao trabalho.

Segnini (2000) alerta que o desemprego crescente na população com maior escolarização no país torna relativa essa perspectiva da educação como via de garantia de emprego:

O desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, é tomado como um dos argumentos para tornar relativa essa perspectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir o emprego ou, até mesmo, o trabalho. (SEGNINI, 2000, p.75).

Os jovens e adultos, nessa lógica perversa de diminuição do desemprego, percebem a realidade como se o esforço individual apenas fosse responsável pela falta de emprego. A competição e a busca desenfreada pela adaptação ao mercado de trabalho são veiculadas no senso comum e nos meios de comunicação de massa, difundindo a ideia que quem estuda e se esforça consegue se colocar no mercado de trabalho ou manter-se nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do presente estudo possibilitou elaborarmos algumas reflexões sobre educação e trabalho e EJA. Notamos que os alunos que frequentam o 2º segmento da EJA (5ª fase) estão ingressando nessa modalidade de ensino cada vez mais jovens, o que se configura como mais uma demanda educacional e, conseqüentemente, mais um desafio aos educadores.

Carvalho (2009) confirma nossa constatação, afirmando que a presença dos jovens na EJA tem se tornado um

fator desafiador de conceber essa modalidade de ensino. Ressaltando que a juvenilização na contemporaneidade é fruto das deficiências do sistema escolar regular que continua promovendo defasagem idade/ano àqueles que não se adaptam aos modelos educativos propostos nas unidades escolares. Nesse sentido, verificamos que a EJA se apresenta como possibilidade de elevar a escolaridade em um tempo menor e a necessidade ou perspectivas de trabalhar têm contribuído para os jovens optarem por essa modalidade de ensino.

Ao abordamos as expectativas dos estudantes em relação à escolarização na EJA, os temas trabalho e educação foram os mais citados nas entrevistas. A importância destinada ao trabalho tem estreita relação com a motivação de retorno aos estudos, assim como o contrário, o trabalho tem contribuído para infrequência e abandono escolar, um processo dicotômico, mas que faz parte da realidade da maioria dos estudantes dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, uma questão importante, para a EJA, é “[...] pensar no trabalho como um aspecto que exerce papel fundamental na vida desses sujeitos, por sua condição social, tornando-se um condicionante para o retorno à escola ou nela permanecer (ANDRADE, 2004, p.3).”

Para além dessas reflexões não podemos deixar de citar a sustentabilidade das políticas públicas direcionadas a esse grupo etário, políticas que realmente contribuam de maneira mais efetiva e eficaz na superação da desigualdade e que possibilitem a permanência dos jovens na escola, com propostas que atendam às dimensões formativas e instrutivas necessárias aos cidadãos de modo a desenvolver a autonomia necessária para que se constituam sujeitos no mundo do trabalho apartadas daquelas submetidas apenas à lógica de adaptabilidade do setor produtivo e da competitividade econômica.

Almejamos que as reflexões elaboradas neste estudo possam contribuir de alguma forma para a inclusão de estudantes sempre que se pensar em políticas educacionais, ações, programas e propostas educativas para jovens e adultos,



sobretudo considerar suas especificidades, suas expectativas em relação a sua escolarização e que se possa criar meios que possibilitem sua inserção no mundo do trabalho. E que os resultados desta pesquisa possam servir como ponto de partida para novos questionamentos e debates envolvendo a EJA. ▼

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. p.221-230. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em 07 agosto 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica: Belo Horizonte, 2005b. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**. v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007. p.05-19. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf> Acesso em: 07 agosto 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Palácio do Planalto - Presidência da República, 1988. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>> Acesso em 07 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 07 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de **20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB n.1, de 5 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf> Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB n.11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 07 ago. 2017.

CANCLINI, N. **Globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO., 9. **Anais eletrônicos...** 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/comunicacoes_4.html> Acesso em 02 jul. 2017.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc. [online]**. 2001, vol.22, n.75. p.67-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 02 jul. 2017.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. Paidéia. Rev. do Curso de Ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saúde., Univ. Fumec Belo Horizonte, v. 10, n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2403/1448>> Acesso em: 07 de ago. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=1&idnoticia=2296&t=censo-2010-mulheres-sao-mais-instruidas-que-homens-ampliam-nivel-ocupacao&view=noticia>> Acesso em: 07 ago. 2017.

FERREIRA, M. J. R. Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 2008 Caxambu/MG. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm>> Acesso em 02 jul. 20017.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (Ceteb). s/d. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf> Acesso em: 02 jul. 20017.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

KLEIN, C. R.; FREITAS, M. C. D. Motivos do abandono escolar na educação de jovens e adultos: estudo de caso escola do Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 6.; SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE. 2011, 4. **Anais...** Curitiba: esocite, 2011. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/klein-r-k-freitas-m-c-d-motivos-do-abandono-escolar-na-educacao-de-jovens-e-adultos-estudo-de-caso-em-escola-do-parana-in-iv-simposio-nacional-de-tecnologia-e-sociedade-2011-curitiba-an/>> Acesso em: 02 jul. 2017.

MACHADO, M. M. Formação de educadores de jovens e adultos. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 2., **Anais...** Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. 184 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>> Acesso em 02 jul. 2017.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 373-385. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312>> Acesso em: 02 de jul. 2017.

MATOS, M. D. da C. **Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta do 2º segmento da EJA em Manaus/AM.** 154f. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - UNIARA, Araraquara, 2016.

PLATZER, M. B. **Crianças leituras entre práticas de leitura.** 209f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

SEMED. Proposta Pedagógica 2º Segmento da EJA. **Secretaria Municipal de Manaus/AM.** Disponível em: <<http://SemedSemedSemed.manaus.am.gov.br/>> Acesso em: jul. 2015.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva.** [online]. 2000, vol.14, n.2. p. 72-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>

ORGANIZADORES E AUTORES

A na Paula Sene Milanezi - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Bacharelado e Licenciatura em Geografia Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH /USP). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara. Professora Efetiva de Geografia - Governo do Estado de São Paulo.

E-mail: paulasenemilanezi@hotmail.com

Carla Maria Nicola Coletti - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Licenciada em Educação Artística (licenciatura plena com habilitação em Artes Plásticas) - UNESP - Bauru/SP e Pedagogia (licenciatura plena com habilitação em Administração Escolar) - UNIFAC - Botucatu/SP. Pós-graduada em Educação Especial - FACITA - Itápolis/SP, Psicopedagogia Educacional e Clínica - FACITA - Itápolis/SP; e Arte: Comunicação Visual e Social - Faculdade São Luís - Jaboticabal/SP. Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Jaú; também leciona Arte na Rede Municipal de Jaú/SP e ainda atua como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, na área de Arte, na Diretoria de Ensino - Região de Jaú, pela Rede Estadual de Ensino.

E-mail: carlinhanicola@gmail.com

Celene de Fátima Oliveira - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela FAFIG - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé-MG e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela *International House of London* - Londres - Inglaterra. Leciona Língua Portuguesa, Linguagem, Trabalho e Tecnologia, Inglês Instrumental e Língua Estrangeira Moderna - Inglês - no Centro Paula Souza, onde também coordena o Ensino Médio da ETEC "Francisco Garcia" em Mococa/SP. Leciona as disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Infantil, Leitura e Produção de

Textos, na FUNVIC - Fundação Universitária Vida Cristã. Trabalhou como Assistente do Departamento de Educação de Mococa.

E-mail: celeneolive@gmail.com

César Wiliam Furqui Massoco - Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Doutorando em Educação Escolar pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP. Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade de Administração de Empresas de Jahu, Licenciatura em Espanhol e respectivas literaturas pelo Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Licenciatura em Português/Inglês - Faculdades Integradas de Jaú. Licenciatura em Filosofia e Pós-graduação em Filosofia e Ensino de Filosofia (Lato Sensu) pelo Centro Universitário Claretiano - Ceucar de Rio Claro, SP. Atualmente é professor de Filosofia e Língua Espanhola no colégio Fundação Educacional Dr. Raul Bauab de Jaú, professor de Língua Espanhola no Colégio Saint Exupéry de Jaú e professor de Filosofia e Ética na Faculdade G&P de Pederneiras para os cursos de Bacharel em Administração e Sistemas de Informação.

E-mail: cesarmassoco@gmail.com

Dirce Charara Monteiro - Doutora em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, Araraquara, Mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- USP, Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Araraquara. É professora aposentada da UNESP, onde atuou na área de Prática de Ensino de Línguas e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Atualmente é coordenadora, docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Também atua no Curso de Pedagogia como professora de Metodologia de Ensino na Universidade de Araraquara-UNIARA.

E-mail: dcharara@terra.com.br

Érica Viana - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara. Foi convidada para fazer parte da Equipe de Educação Musical do Colégio Visconde de Porto Seguro

- SP, sendo convidada para coordenar a Equipe de Educação Musical dessa mesma Instituição. Participou do Curso de Formação em Música e Dança Educação *Orff-Institut na Universitat Mozarteum Salzburg* na Áustria. Foi Coordenadora pedagógica de uma escola pública. Foi professora de Artes na Universidade de Araraquara. Atualmente é consultora educacional da FTD Educação, sendo responsável pelas escolas adotantes de sistemas de ensino e livros didáticos, colaborando com resultados de excelência em educação.

E-mail: viana_erica@yahoo.com.br

Fabiana Fiorim Checconi - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Especialista nas áreas de Gestão e Organização da escola e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva. Atualmente é Coordenadora Educacional no Colégio Catanduva - Fundação Padre Albino. É Membro suplente do Conselho Municipal de Educação do município de Catanduva representante da Fundação Padre Albino. Professora Titular das FIPA - Faculdades Integradas Padre Albino, no curso de Pedagogia.

E-mail: fabiana.colnet@terra.com.br

Fábio Tadeu Reina - Mestre em Educação Escolar pela FCLAR-UNESP, Doutor em Educação Escolar também pela FCLAR-UNESP, Araraquara e Pós-Doutorado realizado no NUSEX na FCLAR-UNESP. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de São Carlos. É professor efetivo da rede básica de ensino do Estado de São Paulo. Atualmente é vice-coordenador, docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Também atua no Curso de Educação Física como professor de Aprendizagem Motora, Crescimento e Desenvolvimento motor e o Ensino da Educação Física na Educação Básica na Universidade de Araraquara-UNIARA.

E-mail: ftreina@hotmail.com

Fernando Diana - Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Especializou-se em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos. Trabalha como professor de Educação Física - Colégio Pablo Neruda e Supervisor de Ensino da Prefeitura Municipal de Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar, Educação Infantil, Administração de Unidades Educativas e atualmente concentra seus estudos em Formação Continuada em Serviço e práticas pedagógicas.

E-mail: professorfernandodiana@yahoo.com.br/

fernando.diana@educararaquara.com

Helenice Magalhães de Sousa Guedes - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Einstein de Limeira -FIEL, pós-graduada em psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR. Professora coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Experiências profissionais concentradas nas áreas: coordenação pedagógica, organização de projetos educacionais voltados à pré-escola e educação ambiental, participação na adaptação do currículo e sistema de avaliações na rede municipal de ensino e formação de professores.

E-mail: sousa.helenice@gmail.com

Leticia Maria de Barros Lima Viviani - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduada em Letras pela UNESP-Araraquara, fez especialização em Língua Portuguesa pela UNICAMP. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo e atua como Professora Coordenadora no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara/S.E.E.-S.P.

E-mail: leticiablma@gmail.com

Luciana Maria Giovanni - Pedagoga pela atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Rio Claro, Mestra em Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Educação – Didática, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho – Campus de Araraquara. Atualmente é docente e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA).

E-mail: lmgiovanni@uol.com.br

Maria Betanea Platzer - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Mestra em Educação Escolar e Graduada em Pedagogia para Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara (UNESP/FCLCar). Docente dos cursos de graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas e docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA).

E-mail: beplatzer@yahoo.com.br

Maria Daise da Cunha Matos - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduada em Pedagogia pela Ulbra-Mao e Administração Pública pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialista em Administração Pública e Gestão e Educação Ambiental (UFAM). Atuando na educação há mais de 15 anos, como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atualmente exerce atividades de orientação e supervisão pedagógica nas escolas da rede pública municipal de Manaus/AM (Semed). Palestrante de temas voltados para desenvolvimento profissional e motivacional para estudantes e público em geral. Orientadora de estudo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC. Docente nos cursos de pós-graduação: Didática do Ensino Superior; Políticas Públicas e Psicopedagogia (Universidade Nilton Lins).

E-mail: daise_matos@hotmail.com

Maria Lucia Oliveira Suzigan Dragone - Doutora e Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP FCLar. Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCamp. Docente e pesquisadora do Programa de

Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - e docente do Curso de Pedagogia presencial e EAD da Universidade de Araraquara (UNIARA). Coordenadora do Programa de Comunicação Oral e Voz de Educadores do Município de Araraquara-parceria UNIARA e Secretaria de Educação.

E-mail: mldragone@uniara.com.br

Maria Regina Guarnieri - Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação na área de Metodologia de Ensino pela Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCAR). Professora aposentada da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus de Araraquara/SP. Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA).

E-mail: mrguarnieri@terra.com.br

Rita Valéria Rodrigues Meneguello - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduada em Geografia pela Faculdade de Ciências e Letras de Catanduva - FAFICA/ SP (1990) ; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE/ SP (2010); Especialista na área da Educação, em Geografia e Ensino: Propostas Metodológicas pela Faculdade de Educação São Luís (2007); Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva - FAFICA/ SP (1998); Especialista em Gestão do Currículo para Professores Coordenadores pela USP/SP (2012). Atualmente é Coordenadora Pedagógica.

E-mail: ritavarome@hotmail.com

Roberto Augusto dos Santos - Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Área Educação - Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduado em Economia (ITE - Instituição Toledo de Ensino) e Filosofia (Claretianos). Pós-graduado em Gestão Empresarial (FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado) e em Docência no Ensino Superior (Anhanguera Educacional). Atualmente, leciona na Faculdade de Tecnologia de Jahu (FATEC) e suas principais experiências concentram-se nas seguintes áreas: gestão de pequenas empresas, educação, empreendedorismo e aplicação de jogos empresariais vivenciais.

E-mail: gutoblv@gmail.com ♥



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**

www.junqueiraemarin.com.br

**PUBLICAÇÕES
PARA
OS
QUE
PENSAM
E
FAZEM
EDUCAÇÃO.**

Esta coletânea foi organizada com o objetivo de divulgar pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, UNIARA. Por tratar-se de um Programa de Mestrado, *stricto sensu*, de nível profissional, as questões de pesquisa são resultantes de inquietações dos pesquisadores na sua atuação profissional e visam contribuir com reflexões e sugestões para a melhoria de vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, todos os doze capítulos foram elaborados por egressos e professores do Programa e trazem recortes de dissertações de Mestrado defendidas no período 2015-2016, vinculadas à linha de pesquisa Processos de Ensino.



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**

**PUBLICAÇÕES
PARA OS QUE
PENSAM E
FAZEM
EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO**