

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: RELATOS DE PESQUISAS



Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro
Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos
(Orgs.)



Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

(Orgs.)

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: RELATOS DE PESQUISAS



Taubaté/SP - 2019

GERIR A ESCOLA, CONSTRUIR A QUALIDADE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

EXPEDIENTE

Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

REITORA

Profa. Dra. Sheila Cavalcá Cortelli

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

COORDENADORA ADJUNTA

LINHA DE PESQUISA 1: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

LINHA DE PESQUISA 2: FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

ORGANIZADORAS

EDITORA UNITAU

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

PRESIDENTE

Prof. Dr. João Rangel Marcelo

DIRETOR EDITORIAL

NÚCLEO DE DESIGN GRÁFICO DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alessandro Squarini

COORDENAÇÃO:

COLABORAÇÃO:

Sistema Integrado De Bibliotecas - SIBi

Márcia Maria de Moura Ribeiro – Coordenadora SIBi

Cristina Brito de Souza

Maria Aparecida Lemos de Souza

COLABORAÇÃO

Prof. Me. Jobel Abdallah

EDITORAÇÃO

Editora Casa Cultura - www.casacultura.com.br

CAPA e PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

F723 Formação e atuação profissional de professores [recurso eletrônico]: relatos de pesquisas / Maria Teresa de Moura Ribeiro, Roseli Albino dos Santos (Orgs.). - Dados eletrônicos. - Taubaté: EdUnitau, 2019.

Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: WorldWideWeb

ISBN: 978-65-86914-08-5 (on line)
DOI: 10.32813/edunitau.isbn9786586914085

1. Professores - Formação. 2. Inclusão escolar. I. Ribeiro, Maria Teresa de Moura (org.). II. Santos, Roseli Albino dos (org.). III. Título.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Maria Ap. Lemos de Souza - CRB-8/9087

Índice para catálogo sistemático
Professores - Formação - 370.1
Inclusão escolar - 371.90

Sumário

Apresentação ... 05

Prefácio ... 07

FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ... 10

Ana Cláudia dos Santos; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Maria Teresa de Moura Ribeiro

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ... 28

Loryza Rodrigues Barboza de Barros Natal; Juliana Marcondes Bussolotti

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ... 49

Deide dos Santos Silva; Mariana Aranha de Souza; Suzana Lopes Salgado Ribeiro

AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO ... 65

Sandra de Fátima Faustino dos Santos; Suzana Lopes Salgado Ribeiro; Elisa Maria Andrade Brisola;
Roseli Albino dos Santos

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: da Exclusão ao Pertencimento ... 78

Luciane Maria Molina Barbosa; Suelene Donola Mendonça; Mariana Aranha de Souza

UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PRESENÇA DAS TIC NA EDUCAÇÃO ... 93

Priscila Cristiane Escobar Silva; Letícia Maria Pinto da Costa

CONTEXTUALIZANDO A EAD ... 113

Rosichler Maria Batista de Prado Campana; Juliana Marcondes Bussolotti; Patricia Ortiz Monteiro;
Kely Guimarães Rosa; Suelene Regina Donola Mendonça

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR ... 132

Roberta Karen dos Santos; Edna Maria Querido de Oliveira Chamon; Alexandra Magna Rodrigues

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE OS SABERES DOCENTES ... 150

José Ronivan de Faria; Virgínia Mara Próspero da Cunha; Juliana Marcondes Bussolotti;
Márcia Maria Dias Reis Pacheco

MUDANÇAS NA LIDERANÇA DA ESCOLA: IMPACTOS NA CULTURA E NO CLIMA ESCOLAR ... 170

Lúcio Mauro da Cruz Tunice; Maria Teresa de Moura Ribeiro; Neusa Banhara Ambrosetti

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Alberto Moreira dos Santos - EEL/USP

Ana Cristina de Souza Abreu - UNIFAL

Marco Aurélio Alvarenga Monteiro - FEG/UNESP

Marli André - PUC/SP

Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede - APASE

Francine de Paulo Martins Lima - UFLA

Apresentação

Este livro resulta do empenho coletivo realizado por parte de alunos e professores do programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A coletânea caracteriza-se por textos elaborados a partir do recorte de dissertações desenvolvidas pelos alunos no programa e anunciam um interesse comum: a formação dos professores e as políticas e práticas pedagógicas inclusivas.

O primeiro capítulo, *Formação continuada e seu reflexo no desenvolvimento profissional docente*, apresenta uma revisão bibliográfica sobre a formação continuada do professor e as repercussões dessa formação no seu desenvolvimento na profissão. As autoras discorrem sobre a importância da formação permanente do professor como instrumento de democratização e os diferentes padrões de formação continuada, concebendo a escola como ambiente de aprendizagem profissional.

No capítulo 2, *Práticas educativas em alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental*, as autoras relatam os resultados de uma pesquisa realizada com profissionais da educação de uma Rede Municipal de um município do vale do Paraíba paulista e trazem para a discussão os conceitos de alfabetização e letramento e suas variáveis.

O capítulo 3, *Brincar na Educação Infantil*, discorre sobre uma pesquisa bibliográfica que trata da relevância de escutar a criança e considerar suas percepções nos diferentes processos que ocorrem na escola. As autoras selecionaram pesquisas que consideram as vozes das crianças na centralidade do processo epistemológico e identificaram a indicação de que é preciso repensar os espaços educacionais privilegiar a formação de professores que compreendam as particularidades que envolvem a infância.

No Capítulo 4, *As práticas educacionais inclusivas para o aluno surdo no ensino médio*, as autoras trazem os resultados de uma pesquisa que investigou a atuação pedagógica de um grupo de formadores na inclusão de alunos surdos, em uma escola estadual do Litoral Norte paulista e que permitiu identificar práticas favoráveis que pudessem servir de exemplo e de incentivo na composição de um repertório a ser compartilhado.

No Capítulo 5, *Políticas públicas de inclusão escolar de estudantes com deficiência: da exclusão ao pertencimento*, as autoras questionam acerca da

inclusão escolar de estudantes com deficiência, realizando ainda uma reflexão sobre o sucesso e o progresso, no processo de ensino-aprendizagem, desses estudantes, quando vistos sob a ótica da diversidade.

No Capítulo 6, *Uma análise das percepções docentes sobre a presença das TIC na educação*, as autoras objetivaram conhecer as opiniões de professores sobre a relação educação e tecnologia, examinando a viabilidade de inclusão das TIC nas escolas e/ou salas de aula e analisando a atuação docente nesse novo contexto educacional.

O Capítulo 7, *Contextualizando a EaD*, traz elementos que contribuem para o entendimento sobre a Educação a Distância. As autoras descrevem os conceitos sobre educação a distância, a tutoria e a função pedagógica que leva ao aprendizado e, conseqüentemente sobre a formação pautada na qualidade do ensino.

O Capítulo 8, *Educação alimentar e nutricional no contexto escolar*, destaca que, o fato da sociedade estar mais preocupada com a saúde, mais atenta aos produtos que consome e, no caso dos alimentos, preocupada com o que apresentam em termos nutricionais, afeta de maneira direta as instituições de ensino e impacta na crescente transformação do papel da escola e de sua representação perante a sociedade. As autoras destacam a importância do ambiente escolar para a promoção da saúde por meio de ações de educação alimentar e nutricional.

No Capítulo 9, *Concepções de professores de Educação Física sobre seus saberes docentes*, os autores apresentam dados de uma pesquisa realizada com professores da área que revelam, entre outros aspectos importantes o que parece ser o pilar do saber docente: o da relação que o professor constrói com os alunos durante suas aulas. Tal fato sugere que a formação inicial deve proporcionar aos futuros professores a oportunidade de vivenciar situações reais de prática docente.

O livro é finalizado com o Capítulo 10, *Mudanças na liderança da escola: impactos na cultura e no clima escolar*. Os autores apresentam dados de uma pesquisa de tipo etnográfica, na qual buscou-se investigar como o clima e a cultura organizacional de uma escola reagem diante de mudanças administrativas e organizacionais ocorridas em um curto espaço de tempo, depois de um longo período de estabilidade e relativa acomodação vivido pelos integrantes da equipe escolar. São apresentadas reflexões a respeito das mudanças organizacionais ocorridas, sua influência no clima e na cultura escolar e o papel das lideranças dentro da escola.

Como organizadoras, desejamos que esta coletânea contribua para o fomento de discussões que resultem em novos ideais, novas práticas e, sobretudo, novos projetos de pesquisas significativas relacionadas às temáticas e reflexões aqui apresentadas: clima e cultura escolar, formação docente, inclusão escolar, uso da TIC em sala de aula e educação alimentar.

Prefácio

Prefaciara esta coletânea é um enorme prazer e uma honra por três razões: *primeiro*, pela ligação afetiva que tenho com a Universidade de Taubaté. Parte da minha formação acadêmica e profissional se deu nesta “casa” e a vivência nos espaços desta universidade, especialmente com as pessoas que tive o prazer de trabalhar e conviver, foi especialmente formativa para mim. Apesar de estar, hoje, inserida em outros espaços acadêmicos e de pesquisa, a UNITAU continua sendo uma importante referência; *segundo*, por acompanhar, mesmo que de longe, a consolidação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Participei de várias bancas de qualificação e defesa e sempre me chamou a atenção a qualidade dos trabalhos. Desde o início do curso, em 2014, o corpo docente e discente tem contribuído para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de gestão e de formação docente nas escolas das redes públicas e privadas de ensino do Vale do Paraíba; *terceiro*, por acreditar nos Mestrados Profissionais em Educação e é sobre isso que peço licença para discorrer um pouco, pois compreendo que esta coletânea retrata não só as potencialidades das pesquisas desenvolvidas neste contexto, como o papel formativo dos Mestrados Profissionais.

Nas décadas mais recentes, o Mestrado Profissional em Educação tornou-se uma importante modalidade de formação profissional e continuada destinada a profissionais da área em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Embora a trajetória dos Mestrados Profissionais tenha se dado com algumas tensões, no âmbito da pós-graduação, atualmente são reconhecidos como um profícuo espaço tanto de desenvolvimento profissional de professores, coordenadores e gestores, como de consolidação das pesquisas aplicadas.

Em consonância com o princípio que concebe a formação profissional como um *continuum* e reconhecendo que as constantes mudanças presentes na sociedade refletem na escola, exigindo dos profissionais que nela atuam envol-

vimento em processos formativos que os auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional, cursar o mestrado dá a eles a oportunidade de desenvolver um olhar resignificado da realidade em que atuam, produzindo conhecimento profissional dentro da profissão. Isso significa que as pesquisas desenvolvidas e os produtos que constituem o trabalho final de curso tem como referência a própria prática profissional.

André (2016), ao discutir sobre o lugar da pesquisa na formação do “profissional da prática pedagógica”, defende que no Mestrado Profissional é preciso formar o pesquisador prático, o que pressupõe desenvolver uma atitude de pesquisador que implica a aquisição de habilidades, tais como: “formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados” (ANDRÉ, 2016, p. 33). Assim sendo, a pesquisa favorece a formação de profissionais “autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade (ANDRÉ, 2016, p. 33).

Gatti (2014), no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em março de 2014, fez uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada. Gatti (2014) usa a expressão “pesquisa engajada” para diferenciar da ideia de pesquisa acadêmica. Para a autora, enquanto a pesquisa acadêmica tem o propósito evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada validando teorias, criando novo ramo explicativo, levantando lacunas na teoria, propondo outra ótica explicativa, a pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada tendo em vista evidenciar fatos específicos e propor soluções e alternativas. Logo, “as pesquisas acadêmicas têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa “engajada” está voltada para prática e seu aprimoramento. Assim, elas se diferenciam em termos do objeto” (ANDRÉ, 2016, p. 39).

Também é preciso destacar o compromisso dos Mestrados Profissionais em Educação com a educação básica colocando em evidência os impactos sociais que estes Programas poderão desencadear na comunidade escolar e para além dela. A proposição dos Mestrados Profissionais, como bem destacam Sousa e Placco (2016), deve responder a realidade e, sobretudo, deve estar alinhada com os

resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente da formação de professores, coordenadores e diretores de escola.

Cabe ainda ressaltar que o Mestrado Profissional, além de fazer avançar o conhecimento e as habilidades profissionais, tem o potencial de acentuar as atitudes positivas dos profissionais da educação diante de sua profissão, sua escola, sua rede, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética. A experiência no Mestrado Profissional também pode contribuir para que o professor, coordenador ou gestor estabeleçam novos padrões relacionais com seus pares, com as equipes gestoras e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade.

Nesta obra, intitulada *“Formação e atuação profissional de professores: relatos de pesquisa”*, os autores dos dez capítulos trazem uma contribuição importante para o campo da educação. Os múltiplos enfoques dados pelos pesquisadores formam, em sua totalidade, um conjunto científico, pedagógico e formativo sobre questões pertinentes a prática e a formação dos profissionais que atuam na educação básica.

Parabenizo todos os envolvidos nesta produção, reitero minha crença no potencial dos Mestrados Profissionais em Educação e desejo a todos uma boa leitura e apropriação das análises, conceitos, metodologias e resultados de pesquisa apresentados nesta coletânea.

Patrícia Cristina Albiéri de Almeida

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

Referências

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. *Plurais Revista Multidisciplinar*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr., 2016.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no *I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação*. UNEB, Salvador, março, 2014.

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. S. Mestrados Profissionais na área de Educação e Ensino. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU REFLEXO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ana Cláudia dos Santos
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Maria Teresa de Moura Ribeiro

INTRODUÇÃO

Este capítulo, recorte de uma dissertação de mestrado, apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema formação continuada do professor e do modo como essa formação contribui para o seu desenvolvimento na profissão. Neste sentido, pesquisou-se sobre teóricos relacionados à formação continuada que discorrem sobre a importância da formação permanente do professor como instrumento de democratização, os diferentes padrões de formação continuada, a formação do adulto e a importância de a formação continuada ser desenvolvida dentro da escola. Além disso, esse recorte mostra os reflexos que a formação continuada promove no desenvolvimento profissional docente.

No âmbito da pesquisa, o tema formação continuada do professor vem ganhando destaque ao relacionar a aprendizagem da profissão docente ao desenvolvimento profissional, tratando a formação como contínua, ao longo da profissão, ligada às práticas e ao contexto em que os professores atuam (ANDRÉ, 2010).

Para Imbernón (2010), embora muitos programas de formação continuada ainda permaneçam fundamentadas em lições-modelo de maneira padronizada surtam pouco efeito, atualmente a formação continuada vem se modificando para melhor atender aos conflitos de cada realidade escolar. Conforme o autor, as propostas de formação continuada devem considerar o contexto político-social dos professores, já que “[...] o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi na sua natureza” (IMBERNÓN, 2010, p.9). Portanto, a formação continuada favorecerá o desenvolvimento profissional docente, se forem considerados a pessoa e o profissional professor. O autor acrescenta que “[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita aos professores avançarem em sua vida profissional”, logo, “[...] a formação não é o único e talvez não decisivo”, contudo é um elemento relevante para que esse profissional desenvolva melhor seu ofício, como profissional da educação preocupado com a aprendizagem dos discentes (IMBERNÓN, 2012, p.97).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional pressupõe um processo de aprendizagem permanente, de formação continuada, considerando o envolvimento pessoal e profissional do professor. Assim,

[...] inclui todos os tipos de aprendizagem. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento de seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional (DAY, 2001, p. 16).

É por essa razão que há a necessidade de se compreender o desenvolvimento profissional docente, a fim de valorizar e respeitar seu enredamento, pois esse desenvolvimento conglera, desde a formação mais adequada para o professor, até seu prazer no exercício educativo.

Neste sentido, para esta investigação é preciso um suporte teórico que ofereça subsídios, elementos comprobatórios que ratifiquem a pesquisa e permitam construir um conhecimento que possa auxiliar os professores a entenderem como processos de formação continuada promovem mudanças de estratégias em práticas desenvolvidas em sala de aula e, conseqüentemente, trazendo melhores resultados em avaliações externas.

Portanto, ao referir sobre o conceito “formação de professores” é necessário considerar que eles têm um saber que se correlaciona intimamente com sua identidade, com sua historicidade profissional, experiência de vida e seu relacionamento com os alunos e demais membros da escola (TARDIF, 2014).

Formação Continuada do professor

A questão da formação dos professores é um desafio para as políticas governamentais e também para as instituições que os formam. O cenário de sua formação não é nada animador, como demonstram inúmeros estudos. Reverter a inadequação das propostas de formação continuada que estão sendo oferecidas leva tempo e demanda estudos, pois não se faz milagres na formação humana; o que se espera é que ela seja desenvolvida num longo processo de amadurecimento (GATTI, 2009). A autora segue afirmando:

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais

que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar (GATTI, 2009, p. 90).

A preocupação mencionada pela autora deve-se ao fato de o professor ser o agente cuja incumbência é a formação de outros indivíduos, a fim de minimizar as desigualdades socioculturais da atualidade.

A sociedade atual exibe um quadro social e econômico desanimador, porém com esse quadro também surgem iniciativas inovadoras que se criam, se recriam e se transformam constantemente. O sujeito professor, assim como outros profissionais da sociedade, sofre influência dessas inovações em que paradigmas vão sendo reconstruídos, questionados e repensados.

Dessa forma, “as ações educacionais, formais, ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão”. Portanto, questionamentos com relação à sociedade que buscamos, a escola que precisamos e quais professores devem atuar passam a ser desafiantes para as instituições de formação de professores (GATTI, 2009, p. 93).

Na perspectiva de Montero (2001, *apud* ARAÚJO, 2017, p. 34), frente a esses desafios da docência, devido às mudanças da sociedade, será necessário considerar com igual importância o conhecimento inicial dos docentes, “[...] bem como toda a sua vida profissional, por esta ser fundamentalmente um processo de aprendizagem permanente”. Em outras palavras, o professor desenvolve o conhecimento inerente a sua profissão no decorrer de sua trajetória profissional.

Embora não se deva esquecer a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos professores, Gatti (2013, p. 60) ressalta que não se deve “[...] deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais”. Ou seja: a formação permanente, quando eficaz, contribui positivamente para a inquietação dos professores frente aos desafios de aprendizagem, levando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a buscar respostas para as frequentes indagações recorrentes em sala de aula.

De acordo com André (2015), a formação contínua deve proporcionar aos professores uma vivência prazerosa e estimuladora da profissão, pois, para ser um bom professor é necessário refletir sobre si mesmo e sobre os alunos, de modo a repensar incansavelmente sobre o mundo em que se pretende viver. Portanto, o professor é o protagonista na ação de construção de conhecimentos e é a ele destinado o sucesso da aprendizagem. A autora menciona que há outras coisas que disputam com uma educação de qualidade:

Os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte

físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes (ANDRÉ, 2015, p.35).

A autora acredita ainda que, para se ter qualidade na educação, não basta assegurar cursos de formação de professores para estimulá-los; é necessário também oferecer-lhes suportes de apoio. Ainda sobre a formação docente a autora corrobora ao afirmar

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRE, 2010, p. 176).

O aprendizado que o professor constrói ao longo da sua vida deve proporcionar transformações na sua prática. Para que as formações sejam eficazes, ou seja, reverberem na mudança na postura do professor em sala de aula, é preciso que ele se sinta incentivado a modificar e/ou aprimorar sua prática pedagógica. As formações, quando são planejadas, provocam mudanças significativas na qualidade de ensino.

Ao discorrer sobre a formação dos professores, é preciso questionar sobre que professor, quais são suas angústias, suas perspectivas, como vem sendo construída a sua identidade como sujeito que deve promover mudanças. Para tanto, é necessário considerar os saberes desses professores, como pondera Tardif (2014, p. 11):

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Neste sentido, não se deve pensar no saber do professor sem articulá-lo com a vivência singular de cada um e com seu ambiente de trabalho, pois é nessa conjuntura que se constrói a identidade docente.

O autor define o saber docente como um saber plural advindo de fontes sociais e adquirido em tempos sociais diferentes, fundido em saberes provenientes da formação profissional e em saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2014, p. 54).

O autor acredita que os saberes docentes têm natureza desigual, pois são advindos de diferentes fontes de conhecimentos, porém não descarta a possibilidade de serem construídos junto aos demais grupos produtores de saberes.

A formação docente, tal como a define Garcia (1999, p. 26), é composta pelos

[...] processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Para o autor, o conceito de formação não cabe somente à educação, pois em qualquer área de representação social há a exigência e o reconhecimento da necessidade da formação constante. Partindo do princípio que as informações percorrem o mundo cada vez com mais facilidade, o indivíduo observa o quanto desconhece e o quanto gostaria de saber.

Três fatores influenciam e decidem a formação na atualidade: “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (GARCIA, 1999, p. 11). Em decorrência desses impactos, há que se reconhecer que a natureza do trabalho e a organização da produção sofreram grandes mudanças, o que justifica a necessidade de formação continuada (GARCIA, 1999).

Pensando na importância da formação continuada nas diferentes representações da sociedade, Garcia (1999, p. 11) acredita que na educação isso não é diferente:

A formação aparece de novo como instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação (GARCIA, 1999, p.11).

Ao tratar do âmbito educacional, Garcia (1999) considera que a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia facilitadora para o ensino. Escudero (1992, *apud* GARCIA, 1999) refere-se à desagregação que existe nos dias atuais entre processo de mudança e a formação de professores. Para ele a formação e a mudança têm de ser analisadas juntamente, numa perspectiva de melhoria na educação.

Ao pensar em modernidade e escola, surge, de pronto, o desafio de como ensinar esses “novos” alunos cheios de informações que chegam à escola cada vez mais influenciados pelos recursos midiáticos. Esse contexto tem despertado preocupação sobre como construir ou reconstruir novas práticas que façam com que os alunos se interessem verdadeiramente pela aula e possam construir seu conhecimento. Para acompanhar esse ritmo acelerado do mundo moderno, assim como em qualquer profissão, há a necessidade de os docentes refletirem sobre suas práticas e buscarem novas formas de construí-las ou reconstruí-las. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 61) afirma que:

A formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentem a prática educativa.

O autor afirma que é de suma importância a formação continuada do docente, pois é a partir dela que será possível discutir ou reconhecer a prática do professor. A formação continuada evidencia a teoria, para que se possa refletir e mudar o sentido pedagógico comum a fim de equilibrar na prática as teorias sustentadas na educação.

A formação do professor, para Nóvoa (1995), deve relacionar o desenvolvimento pessoal e o profissional. O desenvolvimento pessoal do professor deve possibilitar uma reflexão crítica, a qual faça com que ele desenvolva um

sentimento de pertencimento ao processo de formação e dê sentido a sua vida. Em relação ao desenvolvimento profissional, deve-se atentar para que as experiências dos professores sejam consideradas práticas de formação, a fim de que seus saberes estimulem seu desempenho profissional.

Nóvoa (2009) também acredita que os programas de formação continuada precisam acontecer por meio de construção de redes de trabalho coletivo, baseando-se na partilha e no diálogo profissional. Para o autor, é nas comunidades de prática que se constitui a unidade e a identidade profissional, crucial para que os professores se apoderem das mudanças e as convertam em práticas efetivas de mediação. O desenvolvimento profissional só tem sentido com essa reflexão coletiva do grupo docente. Além de crer na formação docente alicerçada no coletivo, em equipe, o autor, também discorre sobre a importância que deve ser dada à formação construída dentro da profissão, pois a escola é um espaço de formação dos professores, espaço de análise, é o local onde as experiências coletivas se transformam em conhecimento profissional.

Assim sendo, é inadiável que se formem comunidades práticas de professores, comprometidas com a inovação. Em outras palavras, é preciso “devolver a formação aos professores”. Isso significa que os professores, na maioria das vezes, são afastados dos programas de formação. Contudo, se efetivamente há a pretensão de criar programas de formação permanente coerentes com as reais necessidades dos professores, é preciso devolver a formação a eles, como ocorre nas demais profissões (NÓVOA, 2009, p. 14).

Pode-se afirmar que os programas de formação continuada, como mencionados pelos teóricos que fundamentam esta pesquisa, são fulcrais para que se tenha professores capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica, o que pode reverter em aprendizagem significativa para seus alunos.

Embora saibamos que o professor precisa se envolver em diferentes tipos de reflexão ao longo de sua carreira, para se desenvolver profissionalmente, vale lembrar que, se a reflexão sobre o ensino que lhe é oferecido nos programas de formação não despertar seu compromisso emocional, no qual envolva sua mente e coração, dificilmente ocorrerão transformações significativas em suas ações pedagógicas. Isso porque o ensino não é um processo meramente cognitivo; ele só ocorre quando o aprendente está disposto a aprender (DAY, 2001).

Ainda que haja vários programas de formação continuada no Brasil, pouco se sabe sobre sua eficiência. Poucos são os estudos que se propõem a encontrar evidências de que as experiências de formação continuada efetivamente contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores ou para melhoria da *performance* dos alunos. Há também poucos estudos sobre como essa metodologia se dá (MORICONI, *et al.*, 2017).

Ao buscar na literatura evidências do que torna eficaz uma formação continuada de professores, Moriconi *et al.* (2017) identificaram as seguintes características: 1- foco no conhecimento pedagógico do conteúdo – compreender como os conteúdos das disciplinas se estruturam e se articulam entre si, para que o professor explique assuntos específicos da sua matéria, levando seus alunos ao conhecimento (SHULMAN, 1987, *apud* MORICONI, 2017); 2- métodos ativos de aprendizagem – possibilitar observação de professores especialistas e de ser observado enquanto ministra suas aulas, planejar novos materiais e métodos para uso em sala de aula, revisar trabalhos de alunos, conduzir discussões e realizar trabalhos escritos; 3- participação coletiva – em que haja apoio e interação entre os envolvidos com a formação – entre professores participantes e/ou entre participantes e formadores; 4- tempo: os programas de formação continuada com duração prolongada promovem mudanças mais profundas e significativas nos professores, uma vez que há um contato frequente com os formadores e feedbacks constantes; 5- programa coerente – são as formações que consideram aspectos como as políticas educacionais, o contexto da escola, os conhecimentos, as experiências, as necessidades dos professores, o que dizem as pesquisas e as recomendações das associações profissionais.

Esse conjunto de fatores, incorporado à formação continuada–implicam finalidades comuns e estão alinhados, podendo facilitar os esforços dos professores e trazer resultados positivos a sua prática.

Exemplos de Formação continuada

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por inúmeras mudanças, as quais podem ser observadas nas diferentes áreas do conhecimento, nas reformas dos currículos, no uso de avaliações censitárias sistemáticas (em nível nacional e estadual), na implantação do sistema de ciclos, entre outros, a fim de superar problemas de acesso e permanência em escolas públicas de qualidade (DAVIS, *et al.*, 2012). Por esse motivo, a formação do professor, responsável pela obtenção de resultados positivos na aprendizagem, passa a ser alvo de muitos estudos.

De acordo com Davis *et al.* (2012), a formação continuada do professor é necessária para que se possa acompanhar tais mudanças na educação brasileira. As autoras apresentam, por meio de um levantamento bibliográfico e documentos disponíveis de formação continuada, a divisão dos estudos sobre o tema em dois grupos: um centrado no professor e outro centrado nas equipes pedagógicas das escolas. Segundo as autoras, a formação continuada centrada no sujeito professor embasa as seguintes vertentes:

Maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão [...] A formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; [...] Os ciclos da vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência do magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS, *et al.*, 2012, p. 12).

Dessa maneira, o professor melhor qualificado terá mais credibilidade perante a sociedade. Além disso, as experiências do magistério precisam ser consideradas, pois, de acordo com a faixa etária, os interesses e as necessidades dos docentes são diferentes. As autoras afirmam que, para se constituir um bom professor, é preciso que ele reflita criticamente sobre si mesmo, sobre seus alunos e sobre a sua profissão, para lutar por um futuro melhor. Para tanto, é necessário um tratamento integrado com os programas de formação continuada, para que se recupere a alegria do professor em ensinar e aprender. Os programas de formação continuada, muitas vezes, buscam preencher lacunas deixadas pela formação inicial (abordagem de déficit), acreditando que os professores não tiveram formação adequada e que por isso são privados dos recursos necessários para sua função. Além disso, os cursos de formação continuada, na maioria das vezes, não consideram as especificidades dos professores e dos locais de trabalho, contribuindo assim para a abordagem de déficit (DAVIS, *et al.*, 2012).

Outra abordagem compreende a formação continuada como um investimento pessoal que se refere à trajetória profissional do professor. Tal abordagem acredita que é preciso conhecer os estágios que compõem a carreira da docência, para se identificar as necessidades e carências dos professores.

QUADRO 1- ESTÁGIOS DA CARREIRA DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Estágios	Características
Estágio de formação inicial	[...] durante o qual as pessoas ainda não se definiram plenamente em relação à escolha da carreira do magistério, embora estejam, nesse momento, construindo as ideias básicas sobre o papel da escola e do professor e do processo de ensino-aprendizagem.
Estágio de entrada no campo profissional	[...] que é marcado pela preocupação em fazer frente às demandas do trabalho e em ser bem-sucedido na avaliação de seus superiores. Claramente, esse é um tempo em que os professores sentem-se muitos pressionados, sem encontrar tempo para dedicar-se a outras atividades que não as de ensino.
Estágio intermediário da carreira	[...] momento em que o professor procura harmonizar as pressões da fase anterior com suas próprias ideias acerca do magistério. Observa-se que, nessa etapa, os professores se distribuem em dois polos opostos. No positivo, estão os que se sentem confortáveis com o ofício e satisfeitos com a profissão. Outros, entretanto, adotam uma posição menos favorável diante da docência. Os que aí se situam não estão certos de que optaram corretamente pelo magistério e estão insatisfeitos com a carreira docente.
Etapas da maturidade	[...] que se estende até a aposentadoria, na qual os professores tendem a sentir-se seguros na profissão, independentemente de como a veem. Conseguem identificar pontos positivos e negativos na carreira docente. É o momento em que o perfil dos docentes se torna mais homogêneo, sendo difícil discernir suas especificidades.

Fonte: DAVIS, *et al.*, 2012, p.14.

Desse modo, a carreira docente é estabelecida em várias etapas, de acordo com a idade dos professores. Isso faz com que os programas de formação continuada devam ser pensados de maneira que possam atingir as expectativas de cada grupo mencionado.

A formação continuada que se centra no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas refere-se a um segundo grupo, conforme Davis *et al.* (2012). Nesse caso, o coordenador pedagógico ganha destaque ao ter o papel de articulador das ações formativas na escola para o desenvolvimento da equipe pedagógica. Sendo assim, é necessário disponibilizar um tempo escolar, a fim de que garantir regularidade, contextualização e participação, para que tais discussões coletivas corroborem aprendizagens efetivas do grupo docente devidamente, com acompanhamento do coordenador pedagógico. Ainda sobre a perspectiva da formação continuada centrada nas equipes pedagógicas das escolas, as autoras acreditam que é preciso considerar as opiniões dos professores sobre os desafios que enfrentam diante de práticas inovadoras ou desconhecidas.

Em oposição à formação continuada individualizada, surge a formação continuada colaborativa, que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho, entre os pares, para que o grupo docente possa definir a melhor maneira de desenvolver aquela que atenda suas expectativas. Para tanto, essa formação continuada deve, preferencialmente, ocorrer nas instituições de ensino. Sendo assim, os programas de formação continuada só fazem sentido se fomentarem mudanças de grande valia para a unidade escolar, atendendo mais e melhor o seu público discente (DAVIS, *et al.*, 2012).

Escola, *locus* de formação

No que se refere à formação continuada centrada na escola associada a uma proposta de mudança, Canário (2001) rompe com o tradicionalismo, pois muitos programas de profissionalização valorizam mais a teoria do que a prática, ou seja, desvalorizam as experiências, vendo-as como algo menor, frente ao conhecimento formal e teórico. Para o autor, os professores aprendem sua profissão na escola e aprendem a aprender com as experiências, por meio da crítica e ruptura com essa experiência. Nesse sentido, as escolas devem ser vistas como ambientes fulcrais de aprendizagem profissional, e não somente como lugares onde se aplicam teorias. Deve haver uma aproximação entre os espaços da escola e da formação com a realidade e a atividade profissional. Assim, “[...] as escolas tenderão a transformar-se em organizações que 'aprendem', no quadro das quais os colectivos de professores emergem como comunidades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2001, p. 37).

O autor adverte que, equivocadamente, pensa-se que a escola é o *locus* onde os alunos aprendem e os professores ensinam; porém, nesse ambiente, não só os alunos aprendem, mas também os professores, o que realmente é essencial a sua profissão. Para tanto, não se deve generalizar, afirmando que os professores só aprendem na escola, pois o conhecimento profissional docente é resultado de seu percurso social e profissional engajado indissociavelmente em suas dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, resultado da permanente e das diferentes maneiras de aprender.

Para se obter mudanças nos professores e nas escolas é preciso reinventar novos modos de socialização profissional, um modelo que se oponha à formação formalizada descontextualizada e escolarizada, que reduz as práticas dos professores a “receitas” aplicáveis de maneira generalizada em qualquer contexto. Dessa maneira, a formação centrada na escola é a que mais contribui para a efetiva mudança na escola e nos professores, pois é uma estratégia susceptível de garantir a diversidade, a contextualização e a pertinência de processos e ofertas formativas (CANÁRIO, 1998).

Em seus estudos, Canário (2001) faz importante distinção entre os conceitos de qualificação e competência. Para o autor, qualificação relaciona-se a obtenção de títulos acadêmicos que garantam a aquisição de saberes de uma determinada área de trabalho específico; já a competência é o que o indivíduo consegue desempenhar em um contexto iluminado pela qualificação adquirida. Nessa perspectiva, quando se fala em escola como o lugar decisivo de aprendizagem profissional dos professores, a referência é produção de competências, pois, como afirma Canário (1998, p. 14) “sabedoria não garante competência”.

Portanto, de acordo com o autor, é com a formação centrada na escola que se conseguirá romper com os moldes escolarizados que ainda dominam a formação dos professores, para estabelecer articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. Desse modo, os docentes criam diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizam suas experiências e saberes para localizar e utilizar soluções cabíveis, transformando-se em agente de desenvolvimento a serviço das pessoas e da organização.

Outro ponto chave na discussão da formação continuada na escola é defendido por França (2012, p. 278), o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), “[...] um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta”. Portanto, é nesse local que permeiam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações dos professores que demonstram necessidade de formação e que, às vezes, se distanciam dos interesses intelectuais. Conforme a autora, a partir de sua reforma em 2008, o HTPC passou a ser garantido pela lei 836/97, que esclarece que nesse horário devem ocorrer programas de formação continuada dos educadores, entre outros temas. A lei estabelece que nesse espaço deve ser discutida

A Proposta pedagógica da escola, articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, buscar soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas, fomentar a reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes e, ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, 2012, p. 278).

Desse modo, o HTPC passa a ser o espaço e o tempo em que deve ocorrer a formação continuada em comunhão com os pares, considerando suas experiências e tornando-o um momento para reflexões, com objetivo de melhorar o desempenho docente, tanto individual, como coletivamente.

Formação do adulto

Ao se reportarem sobre esse tema, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que é comum a teoria distinguir educação de formação de adultos. Se, por um lado, educação é o que permite que o educando desenvolva capacidades de pensar, definir, nomear, classificar, eleger, criar e aprender a aprender sozinho, por outro lado, a formação é entendida como um procedimento que tende a amplificar no adulto certas competências mais distintivas, no sentido de desenvolver uma função particular que se caracteriza por um conjunto definido de técnicas e tarefas.

A teoria e a pesquisa acerca da formação dos adultos alcançaram um desenvolvimento inesperado e muito amplo, nos últimos cinquenta anos, e ficaram, desde o princípio, marcados por um duelo teórico. A mesma inquietude existente na pesquisa em ciências humanas entre o positivismo e o humanismo, repete-se na área da educação (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Conforme Vaillant e Marcelo (2012), na formação por objetivos, o formador é visto como um instrutor com conhecimentos especiais, e a formação tem como base o educando e seu comportamento, assim, como o estudo do meio e das tarefas que ele deve concretizar para atingir seus objetivos de formação. Esse tipo de formação propõe formar técnicos competentes e eficazes. Já na formação humanista, propõe-se criar objetivos com a participação dos educandos, insistindo no compromisso do educando com aprendizagem e decisão. Nesse tipo de formação, o formador de adultos assume o papel de animador.

Para percorrer o caminho da formação continuada é preciso visitar o que a teoria revela sobre o processo de educação de adultos. Conforme Freire (1974 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 26), “[...] a formação de adultos é um exercício de liberdade, é um instrumento político por excelência de revolução social”, ou seja, diferentemente da educação das crianças, que ocorre obrigatoriamente, formatizada e normatizada, a educação de adultos é um caminho de escolhas. Portanto, é preciso que o adulto se sinta afetado pela real necessidade de construir e reconstruir seu conhecimento. Vaillant e Marcelo (2012, p. 26), ao examinarem como se procede a educação dos adultos categorizam-na em três teorias distintas: “[...] as que se baseiam nas características do adulto, as que se baseiam nas situações da vida adulta e as que se baseiam na mudança de consciência no adulto”. Nessa perspectiva, a educação do adulto é facultativa, episódica e intencional, e deve ter como finalidade a conscientização (VAILLANT; MARCELO, 2012). Mesmo considerando todos esses itens sobre a formação do adulto, há um fator determinante que faz com que o adulto aprenda ou não:

Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer

indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. [...] Existe um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas, especialmente no século no qual vivemos (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31).

Nesse sentido o que move a aprendizagem do adulto é a sua responsabilidade como pessoa, como profissional, e o desejo que ele tem pela mudança. Esses aspectos definem a predisposição para o envolvimento e aprendizagem nos indivíduos adultos, ou seja, a aprendizagem acontece quando esse aprendiz está disposto ao novo.

Desenvolvimento Profissional Docente: o que dizem os teóricos

Há muito tempo, os estudos sobre a formação continuada entendem que os conhecimentos profissionais adquiridos pelos professores se constroem constantemente, a partir de vários aspectos. Dentre eles, as perspectivas e princípios sobre o ser professor, edificados no decorrer da vida de cada um, incluindo sua escolarização, desde a básica até os conhecimentos construídos na formação inicial, na formação continuada e na vivência, como professor de um determinado local com identidade própria.

O que se pretende com um processo de formação, de acordo com Nóvoa (1997, p. 27), é a fomentação do desenvolvimento profissional dos professores, num panorama de uma “[...] autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” e que se envolvam ativamente na elaboração de políticas públicas. Assim, haveria um olhar diferenciado para a profissionalização docente.

Conforme Day (2001), a melhor maneira de se compreender os processos formativos dos professores é compreendê-los do ponto de vista do desenvolvimento profissional, considerando o professor em sua plenitude. O autor acredita que o desenvolvimento profissional docente esteja intrincado ao contexto, às vivências pessoais e profissionais e à disponibilidade do momento. Essas questões condicionarão as necessidades peculiares e a maneira como esses aspectos poderão ser representados, ultrapassando as barreiras teóricas dos processos formativos.

O desenvolvimento profissional abarca todas as vivências simples e naturais de aprendizagem e as práticas conscientemente planejadas e realizadas para privilegiar o indivíduo ou a escola, a fim de que contribuam para a melhoria da educação na sala de aula. É o “[...] processo através do qual os professores [...]

reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino”, adquirindo e desenvolvendo, criticamente, com crianças e jovens, “[...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional”, fundamentais para a reflexão, organização e práticas profissionais competentes (DAY, 2001, p. 20). Ainda na perspectiva do autor, as escolas, considerando suas particularidades, precisam transformar-se em comunidades de aprendizagem permanente, envolvendo todos os seus integrantes em suas singularidades.

É, por isso, importante, em escolas que são eficazes, 'boas' e comprometidas com o desenvolvimento contínuo, que se tenham em consideração as vidas dos professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho, assim como as dos alunos que eles ensinam. As culturas escolares nem sempre estimulam a aprendizagem adulta (DAY, 2001, p. 45).

Neste sentido, escolas conceituadas como competentes são as que se envolvem com o desenvolvimento permanente do corpo docente, considerando suas experiências e suas reais necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. No entanto, isso não acontece na maioria das escolas, pois não é comum a oferta de cursos de formação permanente que entusiasmam os professores.

Também abordando o tema desenvolvimento profissional, Marcelo (2009, p. 9), relaciona-o a fatores como “[...] formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação”. Portanto, para o autor o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado a programas de formação continuada. Rudduck (1991, *apud* MARCELO, 2009), entende o desenvolvimento profissional docente como a competência do professor em permanecer curioso diante da turma, identificar interesses relevantes nos procedimentos de ensino e aprendizagem e reconhecer a importância do diálogo com os colegas mais experientes. Desse ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como uma infundável atitude de questionamento, a fim de buscar soluções para os desafios na aprendizagem, e é nesse sentido que os programas de formação permanente corroboram diretamente o desenvolvimento profissional do professorado.

Considerando que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida, num processo de integração, Imbernón (2010) apresenta cinco fundamentos

importantes para a formação contínua: a reflexão teórico-prática sobre a própria prática; a troca de experiências entre os pares; a união da formação frente a uma concepção de trabalho; a formação como incentivo crítico diante das práticas profissionais; e, o desenvolvimento profissional da comunidade educativa por meio do trabalho conjunto, a fim de transformar a prática.

Os fundamentos citados pelo autor demonstram o quanto é rígido o trabalho de formação de professores, a fim de construir seu desenvolvimento profissional, pois exige conceito, planejamento e objetivo transparentes aos envolvidos, além do entrelaçamento entre teoria e prática, o que na maioria das vezes não acontece.

Neste sentido, a formação continuada deve ser entendida como um processo que enfatiza o trabalho de disponibilizar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional, principalmente no plano pessoal, e delegar a esse processo uma especialidade mais estruturada ou menos formal (DAVIS *et al.*, 2012). Para a autora, o desenvolvimento profissional não deve ficar reduzido ao domínio pessoal e utilitário. Os programas de formação continuada só têm sentido se estimularem mudanças favoráveis e necessárias nas escolas, auxiliando os professores a compreenderem mais e melhor seus alunos. Para Fullan (1995, *apud* DAVIS *et al.*, 2012), é necessário desenvolver um novo entendimento de desenvolvimento profissional, no qual o termo signifique aprendizagem permanente dos professores, para que eles possam oferecer a seus alunos um ensino cada vez melhor. Assim conceituado, o desenvolvimento profissional procura aperfeiçoar os conhecimentos e as obrigações do professorado para ampliar os conhecimentos de alunos que vivem em contextos bastante complexos. Segundo Davis *et al.* (2012, p. 9), “[...] a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos do país”. Pode-se inferir, portanto, que os programas de formação continuada, quando eficazes, ou seja, quando há a valorização dos conhecimentos dos professores e da realidade onde atuam, contribuem indubitavelmente para seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente não é um processo que se percebe rapidamente, mas no decorrer da carreira do professor, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 196):

O desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, que inclui diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas com sistematicidade para promover o crescimento e o desenvolvimento docente. Dessa forma, entende-se que as experiências são mais eficazes quando permitem que os docentes relacionem as novas experiências com os

conhecimentos prévios. Para que isso seja possível, é necessário um adequado acompanhamento, indispensável para que ocorram tais mudanças.

Para os autores, desenvolver-se profissionalmente significa manter-se estimulado pelos processos de ensino e de aprendizagem, pelo planejamento de aulas, problematizando e buscando explicações às suas inquietações, ao longo da vida. Neste sentido, a formação continuada, atividade sistematizada que possibilita o crescimento e o desenvolvimento profissional, terá maior aceitação dos professores e surtirá melhores resultados se estiver relacionada aos conhecimentos que os docentes já detêm sobre a profissão.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), algumas concepções deveriam direcionar os cursos de formação docente, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, como: ter como base o que é ensinado e como se efetua esse ensino; entender como os discentes aprendem o que lhes é ensinado; conhecer os interesses dos professores, para que se proponha uma formação que responda a seus anseios; considerar a prática do professor; investir em atividades colaborativas; estimular o novo e o uso de diferentes instrumentos; valorizar os resultados dos professores, sua experiência; e, melhorar as condições de trabalho dos docentes. Além dessas concepções, Vaillant e Marcelo (2012) salientam que é preciso que se considerem as particularidades do conhecimento e o desempenho docente como atributos que influenciam e determinam sua aprendizagem.

Não se pode reduzir desenvolvimento profissional apenas a aspectos de plano de carreira, tampouco apenas identificá-lo como competência profissional. O que deve ser considerado é que esse processo objetiva mudanças pessoais e profissionais para melhor, porém o interesse em se desenvolver pessoalmente tem que partir dos próprios docentes, a fim de construírem uma profissionalidade não engessada. Dessa forma, é preciso disponibilizar elementos para que os professores tenham atualização constante e crescimento pessoal e profissional, e para isso “[...] é necessário que esse processo faça parte do trabalho nas escolas, integrando a processos de formação contínua em serviço” (GATTI, 2014, p. 382).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, refletiu-se sobre a importância da formação continuada para que o professor acompanhe as mudanças na educação do país e, conseqüentemente, desenvolva-se profissionalmente. Demonstrou-se, pois, que uma formação continuada que possa contribuir para o desenvolvimento profissional docente é aquela que considera as especificidades dos professores e da escola

onde atuam, fazendo da escola o ambiente de aprendizagem profissional e utilizando os horários de HTPC para que essa formação permanente ocorra.

Aqui ficou evidenciando que a aprendizagem dos adultos percorre um caminho de liberdade, de escolhas, o professor precisar querer aprender. Neste sentido, como pessoa e profissional, sua aprendizagem baseia-se na conscientização, na responsabilidade com o outro.

Nesta perspectiva, uma formação continuada considerada de sucesso é aquela capaz de desenvolver nos professores o hábito de refletir sobre sua própria prática pedagógica, o que reverbera diretamente no seu desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. Educação Unisinos**, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.
- _____. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, 174-181, set./dez., 2010.
- ARAÚJO, D. A.de. **Práticas Formativas e aprendizado profissional: o que dizem os professores**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
- CANÁRIO, R; A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia**. São Paulo: Revista do programa e estudos de pós-graduados PUC/SP, 1998, 6, 1º semestre, p.9-27.
- _____. Rui. A prática profissional na formação de professores. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 31-45, 2001.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, 2012.v.34.
- FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. A relação teoria e prática no espaço das HTPS: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, p.275-290, jul./dez., 2012.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto - Portugal: Porto Editora, Lda, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.
- GATTI, B. A. A Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil. n. 50, p.51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012. [Coleção Questões da nossa época, v. 40]
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, 2009.
- MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES, N. C. G. **Formação continuada de professores: Contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017. v.52.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.
- _____. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Loryza Rodrigues Barboza de Barros Natal
Juliana Marcondes Bussolotti

Introdução

A prática educativa, como assimilada e reconhecida no estudo relatado neste capítulo, representa um sentido mais amplo da própria prática docente, que transcende as ações específicas de ensino, ou seja, as técnicas e os procedimentos. Representa, assim, em um determinado contexto histórico-social, o significado de tudo isso para a educação.

Gatti (2009), nesse aspecto, destaca que o professor tem papel central no processo de educação, por intermédio de sua prática. Sendo responsável por humanizar a aprendizagem, constrói coletivamente, de forma significativa, as relações com seus semelhantes e, dessa forma, possibilita a ampliação da conexão dos alunos com o processo cultural que se desenvolve particular e globalmente.

A alfabetização está presente em vários estudos na área de educação, tendo em vista a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Com ela tudo começa e a partir dela tudo tem continuidade.

Na educação brasileira, ao longo do tempo as discussões têm início muitas vezes pela questão do método. Em determinado momento, alfabetizou-se enfatizando a mecânica da codificação e decodificação. Depois, o construtivismo pautava-se pela preocupação em relação à apropriação, pela criança, do sistema de leitura e escrita. O processo de como a criança aprendia a ler e a escrever era explicado pela análise dos níveis que demonstravam as hipóteses formadas por ela. No decorrer dessa evolução metodológica, percebeu-se a importância de cada momento, acrescentada da relevância do uso da língua a favor da comunicação e inserção social.

A partir do final dos anos 90, incluindo o marco teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação e elaborados para servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula, foram mais discutidas as questões relativas ao processo de alfabetização e letramento.

Indagava-se qual seria a sua representação para o trabalho desenvolvido pelos professores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Chegou-se ao entendimento de que alfabetizar, em uma perspectiva de letramento, seria fundamental para o indivíduo de seis a dez anos atendido por aquele nível de ensino.

Pretende-se provocar reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento e suas variáveis, de acordo com os estudos de alguns dos principais autores e pesquisadores do tema, em especial a professora Magda Soares (1998;2003;2017), pela riqueza de materiais que disponibiliza de formas diversas e pela leitura de seus livros e artigos, que despertam o pensamento reflexivo para o desenvolvimento do ato educativo.

Entende-se que a criança precisa ir além de ser alfabetizada. Precisa ser letrada, para corresponder às exigências desse mundo letrado que a espera. Também se firma a conscientização sobre o fato de que o letramento é um processo contínuo que, no entendimento de alguns dos autores pesquisados, antecede a entrada do aluno na escola. Seu início ocorre sistematicamente nas séries iniciais do mencionado Ensino Fundamental, mas o acompanha durante todo o período de escolarização, e prolonga-se por toda a sua trajetória de vida em sociedade.

Prática educativa

A prática educativa é entendida, aqui, não apenas como o ofício do professor, mas principalmente como o meio de conduzir o educando no decorrer do período de escolarização, contribuindo para a sua formação como cidadão. Aprimorar a prática educativa significa ir ao encontro de objetivos maiores, de favorecimento da prática docente, por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento das ações docentes que envolvem o preparo do professor, suas convicções e conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e em serviço, no decorrer de sua trajetória profissional.

Tais ações se justificam a partir de um exercício de construção e reconstrução dos princípios, ideias e conceitos adquiridos ao longo do exercício da profissão docente, como elemento que irá compor a razão de ser da prática educativa.

Oliveira (2001, p. 102-103) faz oportuna reflexão, nesse contexto:

[...] A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. [...] Provavelmente a conduta mais fecunda seria o estudo de muitas perspectivas diferentes, no sentido do aprimoramento teórico do profissional e, portanto, de uma elaboração mais

refinada de sua prática à luz das diversas abordagens estudadas. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo.

A respeito da atuação docente, complementa Zabala (1998, p. 210):

Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada menino e menina e o desenvolvimento de todas as capacidades.

Assim, pode-se compreender que a prática educativa, representada pelas ações docentes, tende a ser um reflexo de toda a dinâmica existente, compreendendo a importância do papel do educador na formação de conhecimentos críticos e participativos.

Alfabetização e letramento

Existe um mundo que se comunica com a criança e com o qual ela interage, antes do seu ingresso na escola, e depois, no Ensino Fundamental, no qual ingressa, atualmente, aos seis anos de idade.

Ela traz para a escola materiais de uso escolar, mas também as experiências que vivenciou até então. Por meio da oralidade, participa de ações de interação social, e aprende.

Dessa maneira, a linguagem possibilita que a criança conviva socialmente, que estabeleça vínculos, e assim a interação social se realiza. Logo, presume-se que a sua convivência na instituição escolar seja também favorecida.

De modo geral, quando chega ao Ensino Fundamental, ocorre a ampliação de suas capacidades de compreensão e produção de textos orais. Começa essa aprendizagem de maneira mais formal, sistematizada.

Nesse mundo, onde a criança interage e se comunica antes mesmo de ingressar na escola, utilizando inicialmente a linguagem oral, em seu convívio social existe a escrita, e o seu contato com ela acontece das mais variadas formas.

Também são formais e sistematizadas as práticas de escrita, e no decorrer desse processo vão surgindo os sujeitos letrados e autônomos, na vivência das experiências de leitura e escrita oportunizadas no contexto escolar.

Há muito existia um consenso, entre estudiosos da área, de que a alfabetização seria a apropriação do sistema de escrita alfabética, e isso bastava.

Atualmente, fala-se em Alfabetização e Letramento – uma expressão que carrega em si mais do que o ato mecânico de capacitar o aluno para se apropriar do referido sistema; fala-se do ir além.

O termo letramento corresponde à palavra *literacy*, em inglês, que faz referência à condição do indivíduo que aprendeu a ler e escrever.

Após ter sido dicionarizado pelo Houaiss (dicionário de língua portuguesa elaborado pelo lexicógrafo brasileiro Antônio Houaiss), houve a ampliação desse significado inicial, passando a corresponder ao conjunto de práticas que consideram o uso de materiais escritos diversos (SOARES, 2003).

A ideia de que letramento seria um termo que viria a substituir a palavra alfabetização persistiu por longo tempo (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2010). Para os autores, além da possibilidade de ser um termo substituto, letramento seria ainda uma nova concepção de alfabetização. No Brasil, especialistas chamavam a atenção dos profissionais da área da educação para o fato de que o termo alfabetização não seria substituído pela palavra letramento, e esclareciam que estariam associados.

Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, referência para o ensino brasileiro em meados dos anos 80, afirmava que um único termo servia para designar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita: o termo *alfabetização*. Nele estaria implícito o contexto social do ato de ler e escrever (FERREIRO, 2001).

Para ela, a escrita representava um fator fundamental para que o indivíduo pudesse ser inserido na vida social, com capacidade para intervir na realidade e, acima de tudo, construir conhecimento, ideia central dos seus estudos e trabalhos de pesquisa divulgados. A respeito disso, afirmou.

[...] Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de dizer por escrito esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (*Idem*, p. 54).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky revolucionaram os conceitos sobre alfabetização no final dos anos 70. No livro “A Psicogênese da Língua Escrita” (1986), as autoras partiam do seguinte pressuposto: “A aquisição das habilidades de ler e escrever depende basicamente da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita” (JUSTO e RUBIO, 2013, p. 2).

Observa-se que se referiram à “cultura escrita”, tornando possível compreender, respeitados os limites impostos pelas ideias que defendiam e cuja ênfase recaía nas habilidades de ler e escrever, que ao mesmo tempo davam indícios de

que certa concepção de letramento estava implícita no que denominavam unicamente de alfabetização.

Ainda assim, Soares (1998, p. 47), realçando as especificidades da ação de alfabetizar e letrar, define o que considera ser o procedimento ideal para a efetivação das ações de alfabetização e letramento: “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Antes de a Psicogênese da Língua Escrita colocar em dúvida os métodos de alfabetização existentes até então, os professores se mantinham fiéis às técnicas utilizadas para alfabetizar (FERRARO, 2009).

Iniciava-se a alfabetização pelo ensino das letras, primeiro as vogais, depois as consoantes, até chegar às sílabas, sempre respeitando a ordem alfabética.

A ênfase recaía sobre o código. O conceito era o de que alfabetizado seria o indivíduo que fosse capaz de ler e escrever, codificar e decodificar a língua escrita (MORTATTI, 2011).

Em um passado não muito distante, no “ambiente alfabetizador” da sala de aula deveria haver, obrigatoriamente, o que se denominava de “quadro de sílabas”, e todos os dias os alunos faziam a sua “leitura”. Havia exercícios no caderno para coordenação motora e muita cópia (FERRARO, 2009)

Não se podia afirmar que havia situações reais de comunicação, exceto naquela sala de aula onde o professor enxergasse novas possibilidades para a realização do seu trabalho, porém sem atrasar o conteúdo.

Na década de 1980, outro fato chamou a atenção dos estudiosos da educação: surgia o termo “Analfabetismo funcional”, fazendo referência às pessoas que não sabiam fazer uso da leitura e da escrita para resolver problemas do seu cotidiano. Tornou-se evidente que o tempo de escolarização não garantia essa habilidade às pessoas. A professora Magda Soares (1998), uma das principais especialistas brasileiras no assunto, e outros pesquisadores empenharam-se em divulgar os resultados de seus estudos, no intuito de chamar a atenção da área educacional para o fato de que, ainda que escolarizadas, as pessoas não eram capazes de fazer uso social da leitura e da escrita. Referiam-se ao que ultrapassa os muros da escola, à interação social e aos mecanismos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Presume-se que há quase quatro décadas, quando o assunto começava a ocupar as mentes letradas dos estudiosos da esfera educacional, muitos se contrapuseram às preocupações da Linguística Aplicada e da própria educação, representadas pelos especialistas dedicados a essa linha de pesquisa.

Essa inquietude em relação ao esclarecimento da necessidade de a leitura e a escrita serem vistas como funções sociais, a partir do letramento, causaria

impacto e exigiria mudanças para adequação das ações pedagógicas até então aplicadas, especialmente a partir das séries iniciais do ensino Fundamental.

Estudos mostraram que, historicamente, ocorreu uma espécie de refinamento dos conceitos sobre alfabetização, até chegar ao letramento.

Nos anos 40, ser alfabetizado significava saber ler e escrever o próprio nome.

Ao longo de mais de seis décadas eram considerados alfabetizados os indivíduos que sabiam ler e escrever um bilhete. Com o passar do tempo, o conceito de alfabetização foi se ampliando; no entanto, conforme mencionado, nas últimas décadas verificou-se que muitos desses indivíduos, mesmo concluindo a educação básica, ainda não eram capazes de utilizar a leitura e escrita de maneira funcional, não só no Brasil, mas também em outros países, e países ricos, com índices muito baixos ou nenhum índice de analfabetismo (ANDRADE, 2011).

Algumas pesquisas relacionaram o maior ou menor grau de desenvolvimento do letramento ao grau de instrução, ou seja, partiram da premissa de que, quanto maior o grau de instrução, mais letrado seria o indivíduo. Isso pressupôs uma ligação conceitual entre escolarização e letramento que perdurou por muito tempo, gerando muita controvérsia.

Ferraro (2009, p.169-170), que relacionava alfabetização e escolarização em seus estudos sobre o analfabetismo, afirmou:

A alfabetização no sentido censitário, de capacidade de ler e escrever um bilhete simples, não é mais do que um primeiro passo na caminhada cada vez mais longa representada pelo processo de escolarização. Mas é o primeiro passo! Não conseguir dar esse passo significa exclusão total do direito à educação.

Tal relativização feita pelo autor serve ao objetivo de demonstrar a especificidade desse processo e sua importância, respeitada pelos teóricos defensores das concepções sobre alfabetização e letramento.

Anos iniciais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental no Brasil assegura o atendimento aos alunos de até 14 anos de idade, sendo a faixa etária de seis a dez anos pertencente aos anos iniciais, e a de 11 a 14 anos, aos anos finais.

É oportuno lembrar que no ano de 2006 a duração do Ensino Fundamental no Brasil foi ampliada de oito para nove anos, mudança respaldada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro daquele ano. A referida Lei determinava que fossem

matriculadas, no primeiro ano do mencionado nível de ensino, crianças de seis anos de idade completos, ou a completar no início do primeiro ano letivo. Foi até o ano de 2010, o prazo para que a Lei fosse cumprida (BRASIL, 2006).

Na verdade, já era possível que crianças de seis anos completos fossem atendidas pelo Ensino Fundamental.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996):

[...] cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996, p.43).

No entanto, tendo em vista vários fatores, inclusive a alta demanda de alunos para as escolas públicas, não era regra a inclusão de alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental de oito anos. A rede particular de ensino absorvia essa clientela. Convém esclarecer que não é intenção, neste capítulo, aprofundar o debate em relação à questão específica da ampliação do Ensino Fundamental. No entanto, é oportuno mencioná-la, tendo em vista as implicações em relação à inclusão das crianças de seis anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos e, conseqüentemente, ao processo de alfabetização e letramento que já vinha sendo desenvolvido com crianças de sete anos de idade.

Houve necessidade de reorganização das escolas e grande preocupação sobre como seriam conduzidas as ações didático-pedagógicas a partir da nova realidade.

Ação pedagógica alfabetizadora em uma perspectiva de letramento

A professora Magda Soares (1998;2003;2017), em seus livros e palestras sobre o tema, enfatiza sempre a necessidade de revisão do que ela definiu como 'velhas práticas', e ainda hoje defende a proposta de constante reflexão sobre elas, para que seja possível encontrar o caminho para se alfabetizar 'dentro de uma perspectiva de letramento'. Essa, frase se tornou bastante conhecida e foi sendo incorporada à fala dos educadores, especialmente alfabetizadores, ao longo das últimas décadas, no Brasil.

Tendo em vista algumas considerações já apresentadas até aqui, sobre alfabetização e letramento, a abordagem da questão da ação pedagógica alfabetizadora em uma perspectiva de letramento inicia-se por considerar a interação entre leitura e escrita, tanto no contexto escolar quanto fora dele, em circunstâncias de seu uso social.

Nesse embate sobre a utilização dos termos, faz-se oportuno destacar o esclarecimento feito por Soares (1998): a escola não forma leitores sozinha. É necessário que alfabetizar e letrar sejam ações socialmente contextualizadas. A escola precisa preocupar-se em criar condições que permitam o letramento. Isso significa que, com uma intenção tão bem fundamentada quanto respaldada pelos recursos necessários, há a necessidade de uma escolarização real e efetiva, que possibilite ao aluno o preparo adequado para usar os vários tipos de linguagem, nas mais diversas situações. Uma escolarização que torne possível ao aluno desenvolver habilidades e comportamentos de leitura e escrita, capacitando-os tecnicamente para o seu uso.

Esse fato está diretamente ligado ao trabalho docente, à ação pedagógica do professor, à sua intervenção mediadora, devidamente contextualizada, sustentada por um planejamento resultante do indispensável embasamento teórico, mas também de muita troca com os seus pares. É, assim, um produto da reflexão sobre a realidade.

Experiências que se integram e vivências compartilhadas vão tornando possível escrever essa história, de acordo com a dinâmica das relações existentes dentro da escola e, conseqüentemente, fora dela.

No contexto escolar, todos os educadores são responsáveis pelo letramento, uma vez que é um processo contínuo, que não se encerra nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O aluno alfabetizado precisa ser um aluno letrado, para corresponder às exigências de um mundo letrado. Isso só será possível se os professores incentivarem o letramento em suas práticas.

Nas leituras realizadas para embasar teoricamente a elaboração deste capítulo, não faltaram sugestões de ações pedagógicas alfabetizadoras em uma perspectiva de letramento, mas sempre voltadas ao trabalho com diversos tipos de leitura e materiais portadores de textos (livros, jornais, revistas, folhetos, e até a Internet, pois as crianças têm cada vez mais acesso a recursos tecnológicos, que devem ser considerados). O trabalho com os diversos gêneros textuais, com base em diferentes suportes de leitura, foi bastante mencionado.

É apropriado lembrar alguns dos programas de formação continuada de professores que ocorreram no decorrer desse período.

Em 2001 o Ministério da Educação (MEC) formulou o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, dentro da concepção construtivista de alfabetização de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O programa apresentava uma proposta contundente e vista como necessária naquele momento do processo educativo.

Melo (2012) mencionou o Pró-letramento, Programa de Formação Contínua de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, criado

pelo MEC em 2005, visando ao desenvolvimento de habilidades que englobam a alfabetização e o letramento.

É importante salientar o que há muito se menciona, mas que, em se tratando do letramento, tem a sua dimensão aumentada: a necessidade de o professor investigar as práticas sociais existentes no cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula, por meio dos conteúdos a serem trabalhados (KLEIMAN, 1995).

A mediação do professor na condução das atividades fará toda a diferença. A ele caberá a função de esclarecer o tão mencionado uso social da leitura e da escrita, por meio das ações pedagógicas propostas, utilizando uma infinidade de materiais e meios, valendo-se do seu conhecimento e criatividade para envolver os alunos e incentivá-los, despertando seu interesse.

As atividades lúdicas, o aprender brincando, despertam o interesse das crianças, pois na alegria do brincar está implícito o incentivo de que ela tanto necessita.

O ato de brincar, comum a todas as crianças, favorece a aprendizagem, concordam os especialistas, pois brincando a criança vive o lúdico, o sentido da brincadeira, o que é enriquecedor para o seu desenvolvimento. Conforme Alves (2001, p. 21):

Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segura.

A ele caberá esclarecer aos alunos sobre a importância de estarem preparados para as várias situações de comunicação, nas quais será fundamental o entendimento, sem desconsiderar a importância das práticas de alfabetização, que irão instrumentalizá-los para a sua inserção e desenvolvimento nesse mundo de possibilidades que contempla o letramento.

Para elucidar esta questão, mais uma vez torna-se oportuno citar Soares (2000, p. 39):

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a decodificar em língua escrita e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Aponta-se o processo de alfabetização, que passa a ser contemplado como elemento que integra um processo maior: o de aprendizagem para a própria vida.

A partir da reflexão sobre as contribuições dos teóricos evidenciados, percebe-se que o letramento é procedimento integrante de um sistema socialmente maior, educativo e intimamente ligado ao processo de alfabetização, que tecnicamente o instrumentaliza. Na perspectiva dos autores, supõe-se que não exista uma dissociação de processos, pois na verdade caminham juntos e assim devem ser considerados no planejamento das ações docentes, nas práticas educativas institucionais.

Metodologia

A população da pesquisa aqui relatada foi composta de oito profissionais da educação, dentre eles cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de um município do vale do Paraíba paulista.

Por se tratar de estudo qualitativo, foram selecionados os sujeitos de pesquisa tomando por base o fato de atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na mesma cidade. Por se tratar de pesquisa acadêmica, os nomes dos pesquisados foram substituídos por outros.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se questionário, observação em sala de aula e encontro de grupo focal, e os dados coletados foram posteriormente transcritos, compilados e analisados. Foi realizada triangulação desses dados.

Após a coleta dos dados junto às 8 professoras, observou-se, inicialmente, uma diversificação quanto à idade, ao tempo de atuação na educação e nos anos iniciais.

Sobre as professoras

As professoras participantes da pesquisa estão entre 38 e 48 anos de idade. Quanto ao gênero, observe-se o que aponta a Unesco (2004, p. 44-45):

[...] Dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental.

Dessa forma, pode-se compreender que o Magistério ainda é uma profissão feminina. Gatti e Barreto (2009, p. 162) apontam que “[...] as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia”.

Todas as professoras começaram com a formação inicial no curso técnico de Magistério, que era visto anteriormente como uma profissão vocacional ainda

muito determinada pela sociedade e pela família. O que fez a diferença na formação dessas professoras foram os momentos de estágio supervisionado, em que tinham que, além de observar, praticar o que tinham aprendido numa aula prática para a professora regente da sala. Depois do término do Magistério, essas professoras buscaram aprimoramento de conhecimentos realizando novos cursos. Todas elas optaram pelo curso de Pedagogia como primeira Licenciatura, partindo do princípio de que parte da formação está relacionada à prática em sala de aula, além do estágio supervisionado. Porém, de acordo com relato das referidas professoras, o que fez a diferença em sua docência foram as formações contínuas, que alicerçaram suas ações pedagógicas, fornecendo-lhes o suporte necessário para os desafios da sala de aula.

Gatti (2009, p. 57) aponta a importância do estágio como ponto de articulação com o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira: “[...] os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica na graduação, como nas experiências com a prática docente, por meio dos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”.

Nessa perspectiva, a Pedagogia não habilita o estudante somente a lecionar, mas também a realizar diversos trabalhos na área educacional, por exemplo, gestão, coordenação e administração escolar.

Das professoras participantes da pesquisa, três tiveram início em suas atividades docentes nos anos iniciais, depois ministraram aulas nos anos finais, e atualmente estão na gestão escolar, como diretora (Professora 1), e como especialistas (Professoras 5 e 8). As demais perpassaram pelos anos iniciais e finais, permanecendo atualmente nos anos iniciais, todas com larga experiência em alfabetização.

Diante dos dados compilados, constata-se que, mesmo com formação inicial, as professoras 1, 5, 6, 7 e 8 não se pautaram em um único curso: buscaram em outros cursos complementação e enriquecimento para sua formação.

Para Day (2001), as práticas formativas devem considerar o professor em sua totalidade. Assim, é colocado como eixo fundamental desse processo, por meio do relato de sua história de vida pessoal e profissional. O autor admite ser uma tarefa de alta exigência cognitiva e emocional, que apresenta dificuldades relacionadas à inevitável subjetividade do narrador, e então elencou dez desafios de investigação sobre a docência a serem enfrentados:

- 1) as limitações de aprender sozinho; 2) a capacidade de refletir, 3) técnico ou prático reflexivo; 4) confortável ou em confrontação; 5) envolver-se nas possibilidades de mudança; 6) explorar o continuum; 7) tempo; 8) o apoio de amigos; 9) a

voz dos professores; e 10) construir culturas de aprendizagem profissional e conseguir tempo para refletir. (DAY, 2001, p. 85).

Dessa forma, é nos processos de formação profissional que as professoras buscam as formações pelos aspectos pessoais, intencionais, profissionais, relacionando as condições de trabalho e as necessidades escolares em que realizam a atividade docente.

Marcelo Garcia (2009) aborda o tema profissão docente e desenvolvimento profissional afirmando que ele se dá no eu profissional, em busca de uma identidade também profissional. O autor relata que:

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte (sic), é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009, p. 19).

É oportuno citar Marcelo e Vaillant (2012, 167) para elucidar as considerações de ambos sobre o desenvolvimento profissional docente, pois eles mencionam a utilização de vários termos para designar os processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da vida pelos docentes, acrescentando que a expressão desenvolvimento profissional docente não fugiu à regra:

[...] a noção de “desenvolvimento profissional” é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino. Da mesma forma, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes. [...] o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções.

Dessa forma, um processo de desenvolvimento do profissional do ensino abarca quem foi esse indivíduo no passado, quem tem sido no presente e o que

pretende vir a ser, pois o futuro o espera, e ao que parece espera também as suas inquietudes e sua busca incessante pelo saber.

Nesse sentido, os autores contribuem para a construção do conhecimento profissional, como um processo contínuo, em que os conhecimentos são formados e transformados pelos professores ao longo de seu percurso formativo e de sua carreira.

As professoras participantes da pesquisa mencionaram que ser professor alfabetizador advém de quatro elementos: importância da formação inicial e continuada nas ações pedagógicas no ensino e aprendizagem; embasamento teórico para planejamento das aulas; aulas dinâmicas e inovadoras para alfabetizar e letrar; e, avaliação como processo reflexivo.

Formação inicial e continuada: segurança na docência, domínio do conhecimento ou aperfeiçoamento e atualização profissional?

Gatti (2009) aponta que o professor engajado desenvolve sua profissionalidade a partir de sua formação e no decorrer de sua trajetória profissional por meio de suas experiências, relacionamento entre pares e nos contextos das escolas.

Nas falas das professoras constata-se que a formação inicial não proporcionou o suporte necessário para o início da docência. Para a segurança em sala de aula foi necessário o respaldo de formações para o aporte nas ações pedagógicas, entendendo-se que a profissão se constrói ao longo da carreira.

Ser professor era um sonho de criança que se tornou realidade, porém, minha formação inicial deixou a desejar no sentido prático, vi muita teoria, mas não tive o suporte necessário para enfrentar com segurança a sala de aula no início da minha carreira, foi muito difícil, confesso que fiquei um pouco frustrada. [...] acho que o que me fez continuar na docência foram as formações e as experiências em sala de aula, acabei me apaixonando pelos alunos, pois o educador deve ter em mente que deve ensinar para transformar (Professora 2).

Conforme explicam Almeida e Pimenta (2009), ao iniciarem a carreira docente os bacharéis desconhecem cientificamente os elementos constitutivos da docência, como “planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno”, conhecimentos esses indispensáveis para o desenvolvimento da docência.

Eu sempre gostei de ensinar, eu substituía professores em emergência mesmo sem ter formação, quando fiz pedagogia e iniciei minha docência, me senti um pouco perdida em sala de aula, o estágio não me deu o suporte necessário para a prática. [...] o que fez a diferença no meu fazer pedagógico foram as formações, o aperfeiçoamento e atualização profissional que não deve parar nunca, dessa forma ser um docente transformador (Professora 3).

Sobre formação inicial, Gatti (2009) retratou esse panorama relacionando-o à aprendizagem da docência. Embasou o seu trabalho na perspectiva da formação docente “como um contínuo”, como se referiu, com início nas experiências de vida escolar, compreendendo toda a trajetória profissional docente, suas fases, até o final da carreira. Reconheceu a importância da formação inicial em estreita relação com o começo da socialização profissional docente e foi além, afirmando que essa formação não poderia acontecer de forma técnica, acrítica, mas sim com responsabilidade social e política.

Desde criança sempre gostei da Educação, sempre gostei de estar no espaço escolar, vi na docência a oportunidade de estar em contato direto com a escola, ser contribuinte para uma sociedade transformadora [...] optei por ser professora, para isso cursei pedagogia, pois, meu sonho era ser alfabetizadora. [...] minha formação inicial foi um pouco frustrante, um tanto vago, foi necessário constantes formações para o suporte e segurança em minhas atividades. (Professora 5).

Para Imbernón (2009), a formação permanente do professorado na análise da complexidade das situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, ou seja, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa, na realização de projetos de mudança.

Nesse sentido, constata-se que as professoras participantes da pesquisa não ficaram alienadas ao paradigma do passado, ou seja, pautadas em uma formação inicial que não lhes deu o aporte necessário para o início da profissão.

No início não tinha certeza se o que eu queria era mesmo docência, mas acabei continuando com o curso de pedagogia, e no decorrer do curso, acabei me apaixonando, amei a teoria, tinha certeza que era o que eu queria, mas ao enfrentar a sala de aula, tive algumas dificuldades, acho que o

estágio é muito importante para o processo de experiência e isso ficou um pouco vago, não me deu suporte para a prática, busquei formações que me agregaram no fazer pedagógico. [...] estou em constante formação, pois o processo educacional é contínuo e devemos pensar em sermos agentes contribuintes na transformação na sociedade em que estamos inseridos (Professora 6).

Para exercer a profissão de docente, as participantes da pesquisa realizaram o curso de licenciatura em pedagogia, porém Gatti (2009) relata que ainda há problemas nesse curso, pois a estrutura e o desenvolvimento curricular não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao pedagogo enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

A autora destacou a importância de o futuro professor estabelecer um contato com a prática pedagógica, de maneira a desenvolver o seu espírito investigativo, visando ao domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da didática e das práticas de ensino, e à sua correlação com os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Pode-se inferir também que as participantes da pesquisa não encerraram as suas buscas por aperfeiçoarem a docência na licenciatura; procuraram por outros cursos e ainda permanecem em constante formação para o aprimoramento de suas práticas docentes. Esses cursos são proporcionados pela rede de ensino, instituição escolar e/ou ainda por seus próprios recursos.

Observa-se, em sala de aula, o quanto as professoras são comprometidas com o fazer pedagógico. Utilizam diversos recursos para estimular a imaginação dos alunos, e reinvenção tem sido a sua palavra de ordem. Buscam tecnologias digitais, conversas, projetos, brincadeiras, lúdico, tudo para favorecer a aprendizagem. Afeto e carinho entre as professoras e os alunos são evidentes: o abraço na acolhida, a fala atenciosa – ações importantíssimas para a aprendizagem.

Nos estudos sobre afetividade destaca-se o médico, filósofo, político, psicólogo e educador Henri Wallon (1879-1962), para quem o afeto é essencial para todo o funcionamento do corpo do indivíduo, dando-lhe coragem, motivação, interesse, e contribuindo para seu desenvolvimento.

Alfabetizar e letrar

Soares (2017) lembra que, tradicionalmente, a alfabetização tem sido considerada dentro da ideia de leitura e escrita, mas hoje a compreensão da

alfabetização abrange muito mais atos, o que a leva a deter sinergia, quase que plena, com o letramento.

Em um concurso de professores caiu uma questão que perguntava: quando os alunos são letrados e quando são alfabetizados? Para entender essa diferença entre o aluno alfabetizado e o aluno letrado (Professora 1).

Alfabetizar e letrar é oportunizar ao educando o contato com a leitura e escrita de modo que se aproprie dos diversos gêneros textuais, permitindo que os alunos vá além dos muros da escola, apropriando-se do que escreve com coerência e coesão. Eu, como professora, busco todos os recursos possíveis para que eu possa alfabetizar e letrar conjuntamente, uso da ludicidade, jogos e brincadeiras, para tornar as aulas mais atrativas (Professora 2).

Na fala das professoras, e ao observar as aulas ministradas por elas, constatou-se que todas têm um preparo muito acentuado, e que a longa experiência profissional lhes proporcionou segurança e habilidade para uma relação horizontal em sala de aula, o que faz com que os alunos se tornem motivados. Elas têm consciência de que os estudantes hoje não vão para a escola para ouvir verdades, mas sim para descobrir coisas novas, o que deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem. O aluno aprende fazendo, e não mais escutando.

Por isso as professoras pesquisadas estão sempre reinventando novas estratégias, por meio de brincadeiras, para falar sobre literatura, utilizando a prática do reconto para que os alunos treinem a escrita, sempre dando prioridade para a imaginação deles.

Houve um momento, no decorrer da observação em uma sala de aula, em que foi surpreendente a criatividade e audácia da professora: ela proporcionou um momento em que os alunos mergulharam na literatura e se fantasiaram, fazendo os papéis das personagens, desenharam e escreveram a história. A interação dos alunos foi contagiante, e o interesse pela aula foi unânime.

Desse modo, parte do universo do “ser humano”, devendo por isso serem estimulados os debates em torno da alfabetização, bem como do letramento, de modo a proporcionar melhoria da qualidade do ensino e aperfeiçoamento das práticas educacionais utilizadas (UNESCO, 2017).

Acredito que toda criança é letrada, pois convive no mundo em que o letramento está no dia-a-dia, como por exemplo,

nos canais de TV, no caderno de receita da mãe, existem crianças que convivem em um mundo mais letrado, com mais contato social e outros menos, mas acredito que todas as crianças possui letramento, umas mais, outras menos, mas que todas têm um certo letramento (Professora 4).

Assim, por meio da linguagem, escrita ou falada, é possível que o indivíduo se expresse para o mundo, pois ela viabiliza a criação, a construção, a imaginação e a resolução de problemas.

Olha, vejo o letramento como um processo contínuo, que antecede a escolarização e a perpassa, mas que é em âmbito escolar que acontece a sistematização desse processo (Professora 5).

A escola e os professores precisam estar preparados para oportunizar o desenvolvimento de ações de letramento em contexto escolar, pois a alfabetização e o letramento devem caminhar em conjunto (Professora 6).

Observou-se que as professoras participantes da pesquisa falam com propriedade sobre alfabetização e letramento. Na prática, alfabetizam letrando, e estão em constante reflexão sobre as ações pedagógicas pautadas em melhorias para a qualidade do ensino.

Soares (2017) relativiza a condição de interação entre alfabetização e letramento, atribuindo valor à prática de tais ações.

A leitura, no processo de alfabetização é de suma importância para a continuidade dos estudos dos alunos, portanto, as atividades desenvolvidas pelos professores devem facilitar esse aprendizado. [...] o professor precisa estar sempre atento à necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o processo que conduz em sala de aula (Professora 7).

Para tal intento, as professoras trabalham com atividades lúdicas que ampliam possibilidades de leitura e escrita, como dominó de palavras, cantigas e histórias, quebra-cabeças de palavras, bingo de letras e palavras, jogo de memória, exploração livre dos livros, parlendas, trava-línguas e adivinhas, cruzadinhas, caça palavras, entre outras.

As professoras pesquisadas estão sempre atentas ao fazer pedagógico, com planejamento pautado em aulas que sejam sempre atrativas e motivadoras, proporcionando situações lúdicas e desafiadoras, aliadas à linguagem e à escrita.

Frizon e Streiechen (2014) ressaltam a importância de se trabalhar a alfabetização por meio de jogos e brincadeiras. Isso porque, segundo os autores, abrem-se possibilidades de realizar determinadas abordagens do sistema, tais como estabelecer relações entre letras e sons ou proceder ao reconhecimento de palavras ou do alfabeto.

No encontro do grupo focal, no decorrer das discussões as participantes da pesquisa foram unânimes em ressaltar que atualmente as tratativas referentes às práticas docentes nas ações de alfabetização são direcionadas no sentido de que o processo de alfabetização induza o alfabetizando ao processo de letramento.

Saliente-se que, quando integrados, os processos em questão constituem aspecto essencial para a construção de uma nova perspectiva de inclusão social dos sujeitos, em um mundo letrado.

Através alfabetização ligada ao letramento, oportuniza o professor a instigar a construção da autonomia do aluno, criando espírito de interação e cooperação, além de auxiliar no desenvolvimento do senso crítico (Professor 8).

É oportuno considerar que, por meio da observação em sala de aula e da fala da professora 8, no encontro do grupo focal ela, como educadora, é convicta de que a alfabetização é uma instrumentalização necessária ao letramento. Desse modo, são ações associadas que precisam estar assim configuradas, para que o aluno alfabetizado seja um sujeito preparado para atuar nesse mundo letrado, conforme mencionado.

Kleiman, (2002) teceu importantes considerações a respeito dos focos do ensino tradicional e da prática social para explicar que, mais do que saber formar palavras e frases, é preciso aprender a sua funcionalidade na sociedade.

A “chave” para a alfabetização moderna é a leitura, o desenvolvimento e a progressão de habilidades na língua do país em que o indivíduo reside. Ela tem início com a capacidade do indivíduo para compreender palavras faladas e palavras escritas que geram a compreensão profunda de textos, em face de seu conhecimento linguístico (UNESCO, 2017).

Soares (2017, p. 7) assim relativiza a condição de interação entre alfabetização e letramento, atribuindo valor à prática de tais ações:

Letramento diz respeito ao estado ou condição de desenvolvimento humano capaz de fazer com que uma pessoa possa ler e escrever, por isso, o conceito de alfabetização é maior do que a condição de interação, pois, por meio desta prática permite às pessoas interagirem com diferentes grupos e em diferentes situações.

Nesse contexto. Micotti (2012) destaca que o letramento não deve ser compreendido como um ato isolado da alfabetização (e vice-versa), sendo vital entender que só existe, de modo pleno, quando segue unido em um mesmo contexto educacional, o qual, por sua vez, forma uma lógica de aprendizado e ensino global aos alunos.

Considerações finais

As professoras, igualmente, em seus relatos, apontaram a proximidade de sua trajetória pessoal e o percurso profissional. E, ao relacionarem essas duas dimensões de seu trabalho, analisaram que a formação, inicial ou continuada, quando de qualidade, contribui para o bom desempenho do docente. Não são unânimes, quanto às razões, ao se referirem à formação, e reconhecem a “deficiência” de seus conhecimentos.

São convictas de que a escola deve apoiar o trabalho docente, por meio de uma proposta pedagógica formulada a várias mãos, pois educadores são todos os sujeitos que atuam em âmbito escolar.

Saliente-se que a gestão democrática do ensino na escola, organizada e reflexiva, deve contemplar as ações que visam ao desenvolvimento do aluno de forma integral, necessárias a um cidadão em formação.

Destaca-se que o trabalho docente evidencia a necessidade de uma postura interventiva e mediadora, capaz de seduzir o aluno e despertar o seu interesse em aprender, valendo-se da ludicidade como uma das ferramentas a serem utilizadas a favor de sua prática.

Contudo, demonstra-se a impossibilidade de se eleger apenas um “método” para se alfabetizar e letrar. A ação pedagógica que contempla a alfabetização e o letramento carrega em si muita reflexão sobre a formação docente e as concepções advindas, tanto dessa formação quanto de práticas anteriores, aplicadas em determinado contexto histórico e social.

As professores entendem que a alfabetização é uma ação pedagógica de grande relevância no processo educativo, momento de especial interação entre o lúdico, o abstrato e o concreto. Ressaltam que, aos seis anos de idade, a criança se depara com o ensino formal, sistematizado, repleto de letras, símbolos e ideias que farão parte do seu cotidiano. Enfatizam que a criança, nessa fase, ingressam no Ensino Fundamental e, por conseguinte, as ações de alfabetização representam para ela um mundo novo a ser descoberto. Dessa forma, elas têm clareza de que o processo de alfabetização e letramento é contínuo, antecedendo, perdurando e ultrapassando o tempo de escolarização

O professor deve preocupar-se em conhecer a sua clientela e, de acordo com Kleiman (1995), investigar as práticas sociais existentes no cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula, por meio dos conteúdos a serem trabalhados.

Conclui-se que a realidade é dinâmica, que ainda há muito a contribuir para o entendimento deste tema e que sua exploração será sempre de grande valia para a educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. P.13-38.
- ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. [S.l], v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- ANDRADE, M. E. B. **Alfabetização e letramento**: o desvelar de dois caminhos possíveis. São Paulo: Paco, 2011.
- BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. PORTAL DO MEC. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2016. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- CAMPOS, R. G. M. **O programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Goiânia, 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2006. [Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo]. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1157/1/Rosariane%20Glaucia%20Mendonca%20Campos.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente [online]. Porto: Porto Editora, 2001, p. 85-114 (Coleção Currículos, Políticas e Práticas, v. 7).
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FERRARO, A. R. **A história Inacabada do Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRIZON, R. T.; STREIECHEN, E. M. Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Interlinguagens**, v. 1, n. 5, p. 197-209, 2014. Disponível em: <<http://www.revistainterlinguagens.com.br/pdfs/5/14.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFPP)**. Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- JUSTO, M. A. P. da S.; RUBIO, J. de A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. São Roque: v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013.
- KLEIMAN, Â. B. (Org.), **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**. Universidade Federal da Bahia. N. 6, p. 100-110, 2002. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 23-50, 2012.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p.7-22, 2009.

MELO, T. Toledo M. de. **A alfabetização na perspectiva do letramento**: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental. Juiz de Fora, 2012. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de pesquisa de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2012. [Orientadora: Profa. Dra. Luciane Manera Magalhães]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs). **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo:

Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2011.

OLIVEIRA, M. K de. **VYGOTSKY**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

UNESCO. Perfil dos professores. *In*: UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. cap.2. p. 43-106.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Publicado em 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

UNESCO. **3º Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Publicado em 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deide dos Santos Silva
Mariana Aranha de Souza
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Introdução

Segundo números do Censo Escolar de 2017, as crianças passam cada vez mais parte de seu tempo dentro da escola. É crescente o número de matrículas, uma vez que tornou-se obrigatória a matrícula a partir de quatro anos de idade e que aumentou significativamente o número dessas instituições e o número de profissionais que atuam nessa etapa da educação escolar.

Embora as crianças façam parte da instituição escolar, que se destina prioritariamente a elas, a maior parte das propostas e planejamentos acerca da instituição infantil são construções a partir da percepção adulta. Assim, é relevante escutar a criança e considerar suas percepções nos diferentes processos que ocorrem na escola.

Tussi e Souza (2009, p. 32) afirmam que:

A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância.

Então, porque não ouvi-las, por que não escutá-las atentamente e colocá-las como sujeitos protagonistas na construção desse ambiente que é destinado a elas? Por que não organizar intencionalmente o ambiente e o espaço escolar considerando a participação da criança e suas especificidades?

Diante desse contexto, torna-se relevante compreender o que dizem as pesquisas recentes sobre a Criança e a Educação Infantil.

1. Panorama das pesquisas sobre a Criança e a Educação Infantil

O estudo da literatura foi feito por revisão narrativa, uma vez que se compreende que esse tipo de revisão é importante para a elaboração científica sobre o tema estudado e para a construção de redes de pensamentos e conceitos que articulam saberes de fontes distintas.

Sobre isso, Medina e Pailaquilén (2010) afirmam que, nos últimos anos, novas e diferentes formas para análise estão sendo criadas e utilizadas pelas Ciências. Isso permite elaborar estudos em formato de síntese, tornando-se um método bem definido, e não somente um levantamento de literatura.

Dessa forma, em consulta ao Banco de Periódicos da CAPES, no período de maio a julho de 2017, com as palavras chaves “Olhar da criança” e “Educação Infantil”, foram encontrados 57 artigos. No entanto, ao examinar a temática dos trabalhos, por meio da leitura dos títulos e resumos, verificou-se que apenas 16 artigos tratavam diretamente da escuta de crianças para o planejamento do ambiente escolar e das práticas educativas.

Essas pesquisas se destacam por considerar as vozes das crianças na centralidade do processo epistemológico, pois, de maneira geral, nas pesquisas envolvendo crianças pequenas, há a preocupação central de se falar a respeito das crianças, e não de falar e escutar as crianças.

Dentre os textos analisados, destaca-se o trabalho realizado por Agostinho (2015), que centraliza sua pesquisa no desafio de superar a visão adultocêntrica, ao escutar ativamente as crianças, conhecer e compreender seu modo particular de conceber o mundo. A finalidade foi contar com os saberes e a participação da criança na construção de um ambiente democrático e significativo na Educação Infantil.

A pesquisa de Agostinho (2015) também demonstrou que alguns outros trabalhos, apesar de utilizarem a escuta de crianças para a produção de dados, não se referem aos espaços educacionais, como é o caso das pesquisas de Oliveira (2001), que estudou o olhar das crianças de cinco anos sobre o ambiente em uma instituição de Educação Infantil. Foram focalizadas e consideradas as percepções das crianças como participantes e sujeitos de direito.

Essas pesquisas consideram a infância como fase importante para o desenvolvimento escolar, bem como revelam a escola de Educação Infantil sob a lógica do olhar da criança pequena.

Outro trabalho que se destacou foi o realizado por Costa e Barreto (2015), que trazem uma reflexão sobre as narrativas da criança, a respeito da infância e das instituições de Educação Infantil, considerando a importância de conceber a criança como sujeito de direito e de voz. Segundo Costa e Barreto (2015, p. 1):

Para que a qualidade seja atingida, respeitando os direitos da criança e da família, é indispensável que a escola seja planejada, considerando todos os protagonistas envolvidos, inclusive as crianças que recebem o atendimento, pois, além de especificações técnicas, o ambiente deve ser adequado a quem vai se utilizar dele e que muitas vezes percebe aspectos não identificados pelos que planejam esses ambientes.

O tema “Criança e suas vivências na Educação Infantil” traz algumas indagações e questionamentos. Esse momento especial na vida da criança na instituição de Educação Infantil tem se constituído tema crescente de interesse de inúmeros estudos e pesquisas, pois se entende que é na infância que o processo de desenvolvimento escolar se inicia. Cabe ressaltar que até pouco tempo atrás era visto como um tema de pouca importância no mundo acadêmico.

Benjamin (1984) traz a experiência infantil e a diferenciação entre criança e adulto como seu principal foco. Para esse autor, as crianças embora distintas do adulto, têm a mesma importância. Para ele, a criança é sujeito que participa do próprio processo de desenvolvimento de suas relações educacionais e sociais. Compreender a criança como sujeito protagonista desse processo implica o reconhecimento da “[...] capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO E SARMENTO, 1997, p. 20).

Para Corsaro (2009), os desafios de ouvir as crianças ainda são muitos. O autor afirma que é importante romper com a ideia de compreender que as crianças assimilam criativamente informações do mundo adulto para construir culturas singulares.

Para esse estudo, o autor desenvolveu uma abordagem sobre a socialização infantil que considera a ação social interativa das crianças como não sendo meramente passiva pois entende que a criança é um sujeito que reproduz o que vivencia. Ele denominou essa abordagem de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009, p. 31):

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

Embora os estudos a respeito da infância e a Educação Infantil sejam um tema recente de diversos interesses, a criança e a infância sempre foram concebidas com pouco interesse no mundo acadêmico. Isso porque, como a criança era considerada com de menor importância, não precisava ser tema para estudo específico.

É sabido, também, que a expressão infância, anteriormente ao século XVII, nem existia. “Não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos de “infância”, nem essa figura social e cultural chamada criança” (CORAZZA, 2002, p. 81).

Recentemente, estudos revelam que a expressão “infância” surge a partir do momento em que a criança começou a ser concebida como sujeito de direitos, portanto como responsabilidade do Estado.

No Brasil colonial, os jesuítas compreendiam a criança como um papel em branco, para ser submetida ao processo de aculturação. A preocupação com o cuidado com a criança surgiu no Brasil em meados do século XIX, com o surgimento da indústria, da urbanização e da colocação da mulher no mercado de trabalho. Para Rizzo (2003), foi com a preocupação do cuidar das crianças de mães que necessitavam trabalhar que surgiram as primeiras creches brasileiras. Segundo esse autor, essas instituições, embora fossem uma opção para essas mães, eram marcadas por severa violência, maus tratos e um grande índice de mortalidade infantil.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Em 1840, na Alemanha, surgiu o Jardim da Infância, fundado por Frederic Froebel, e com ele, um novo olhar para a criança. Suas ideias foram seguidas pelo mundo todo por vários estudiosos, tendo como ponto central a existência de um espaço organizado para o desenvolvimento das capacidades infantis, apontando a liberdade de expressão e de pensamento como um de seus focos principais.

Segundo Vasconcellos (2005, p. 32), a ideia de Froebel exerceu influência também no Brasil, principalmente pelo seu “[...] manual sobre a educação pré-escolar, no qual a defende tanto para pobres, quanto para ricos”. Foi nesse momento que começou a surgir a preocupação em criar um espaço pensado e

organizado de forma cuidadosa, onde as crianças pudessem brincar de forma segura.

Nesse momento histórico, a criança começou a ser percebida como um ser que tem necessidades e um modo próprio de pensar e de ser. Assim, os pensadores da época começaram a considerar que o atendimento à criança pequena deveria ser diferenciado, com certas especificidades que até então não eram observadas.

Atualmente há pesquisas e estudos que possibilitam entender o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança, a partir do conhecimento de que criança e adultos têm maneiras distintas de perceber o mundo.

Rizzo (2003) aponta que, apesar de todo um percurso assistencialista que deu origem à criação das creches no Brasil, não se pode negar que essas instituições garantiam às crianças, na ausência de suas mães, algum tipo de educação. No entanto, essa educação reduzia-se a mera instrução, sem planejamento ou propósitos pedagógicos específicos. Essa educação se resumia em algum treinamento para o exercício do trabalho, ou ao ensino sistemático da escrita.

Hoje, apesar de muitas conquistas em termos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular, em 2017, as pesquisas ainda investigam esse tipo de atendimento, pois ainda há poucos profissionais especializados e de qualidade para o trabalho destinado a crianças pequenas.

Outros fatores adicionados a esse também são relevantes, como a pouca oferta de vagas nas instituições ou, por exemplo, o serviço fragmentado do atendimento às crianças, principalmente em creches, onde o atendimento, embora em caráter integral, não é realizado por um professor, conforme estabelecido por Lei.

Também é importante salientar que é possível considerar que a trajetória da infância, assim como à própria trajetória da educação no contexto histórico, se dá em caráter não linear.

2. Sobre o direito de brincar

A primeira infância é uma das fases mais importantes da vida do ser humano. Segundo Kramer (2007, p. 13), “[...] a infância é entendida como o período [...] que se estende do nascimento até, aproximadamente, dez anos de idade”. A primeira infância, fase da vida que vai do nascimento até os seis anos, já teve várias definições, ao longo da história.

Por meio da conscientização da sociedade e das leis, a criança passou a ser respeitada em sua essência e no seu processo de desenvolvimento. O reconhecimento de seus direitos vem sendo um desafio contínuo, gradativo e diário.

No Brasil, desde a Lei nº 13.257/2016, que traz as políticas públicas para a primeira infância e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012, foi prevista uma série de políticas públicas para garantir mais direitos aos pais e às mães de crianças com até seis anos, visando ao desenvolvimento e proteção da criança e da sua infância.

A maneira de conceber a criança e a infância tem passado por inúmeras mudanças ao longo do tempo. Reconhecer a criança como pertencente a um grupo social com especificidades próprias, distintas do adulto, é algo novo e ao mesmo tempo continua a ser um grande desafio. Nesse aspecto, destacam-se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que reconhecem como dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas.

Logo após a promulgação da LDB, em 1996, foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que procurava orientar os educadores na prática cotidiana com as crianças em creches e pré-escolas, respeitando-se a diversidade cultural do país e os estilos pedagógicos dos profissionais. Estavam divididos em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998), e destacavam que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

O RCNEI constituía-se a partir das concepções de criança, infância e educação, propondo-se a guiar e fundamentar a prática pedagógica em nível nacional:

Alguns anos depois, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A reflexão sobre a concepção de criança permanece fundamentada nos mesmos princípios que nortearam a construção dos RCNEI, como pode ser observado neste excerto:

[A criança é compreendida como] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Nessa mesma perspectiva, em 2018 foi publicada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esse documento compreende a criança também como sujeito histórico, de direitos, e entende que a Educação Infantil é a modalidade de ensino que deve promover uma série de experiências importantes para a infância:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 41).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p.38), a Educação Infantil apresenta dois grandes eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, por meio dos quais as crianças podem aprender, desenvolver-se e socializar-se. Esses eixos devem ser trabalhados de forma a garantir que todas as crianças tenham acesso às experiências em seis direitos de aprendizagem: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e

desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p.37).

Essa perspectiva evidencia a necessidade de que a ação educativa nas escolas de Educação Infantil seja de fato intencional, promovendo, com consciência e clareza, o desenvolvimento integral das crianças. As escolas de Educação Infantil devem oportunizar diferentes situações para que a criança possa ter liberdade para escolher o que deseja realizar frente as propostas oferecidas. Garantem-se, assim, os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a intencionalidade:

Consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 38).

O professor deve ter consciência de que não pode trabalhar como um processo isolado, pois vai além disso. Deve-se levar a criança, considerando suas vivências, acertos e erros, a compreender o seu próprio “eu” e a compreender o todo, pois o que diz respeito à autonomia condiz com o que é coletivo.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p. 38).

Num processo de formação é relevante que os professores entendam que o planejamento é o resultado de pesquisas, reflexão prática. Devem considerar o exercício da tolerância, o direito de escolha, as formas de intervir em diferentes momentos, instigando novas descobertas, apropriando-se e construindo um

novo saber. Sendo assim, cabe aos educadores ter um olhar atento para estimular o lado lúdico da infância.

É importante mencionar que é necessária e fundamental, para todos que atuam direta e indiretamente na área da Educação Infantil, uma leitura reflexiva e crítica sobre os documentos que a regulam, procurando analisar questões e desafios para essa modalidade de ensino.

Todos os documentos aqui abordados – RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018) – afirmam que o brincar, o brinquedo e a brincadeira têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na orientação das atividades pedagógicas.

3. Brincar, Brincadeira e Brinquedo

Segundo Kishimoto (2007), o brincar era considerado uma atividade oposta ao que é sério, isto é, a brincadeira não era vista como uma prática que proporcionava às crianças um repertório de informações e experiências. Atualmente, a brincadeira é considerada uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

O momento da brincadeira é uma oportunidade de grande desenvolvimento para a criança. Durante a brincadeira ela experimenta o mundo, socializa-se, desenvolve autonomia. Durante o brincar, mobiliza esforços da mesma forma que mobiliza para falar ou andar. É no brincar, na interação com os amigos e no envolvimento da construção de diferentes brincadeiras que ela expõe situações de conflitos, argumenta e torna-se protagonista de sua própria história.

Para Kishimoto (2007), o brinquedo e as atividades lúdicas estimulam a imaginação da criança. Ao garantir propostas lúdicas, a escola favorece à criança a oportunidade de elaborar e construir representações cognitivas importantes. Isso porque as atividades lúdicas realizam duas funções distintas e importantes: o prazer e a construção de conhecimentos. Todavia, é necessário que o adulto propicie situações com intencionalidade educativa, como: planejando bem os espaços, materiais (estruturados e não estruturados) e tempo.

3.1 O Brincar

Segundo Kishimoto (2007), desde muito pequenas as crianças entendem e sabem muitas coisas, e o brincar está entre as coisas de que elas mais gostam. O brincar para a criança está na mesma proporção de importância que, por exemplo, o trabalhar está para um adulto. Aliás, já dizia o poeta Mario Quintana: “As crianças não brincam de brincar. Brincam realmente de verdade”. É uma ação livre que surge a qualquer momento. Ao brincar as crianças se divertem ao mesmo tempo em que desenvolvem a linguagem e habilidades necessárias para sua interação no mundo.

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2007, p. 1).

Nesse contexto, concebe-se como é ser criança como criança em sua plenitude, com seu modo próprio de pensar, agir, expressar, compreender e de brincar. Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Por meio da brincadeira, a criança ultrapassa aquilo que é real, transformando-a a realidade com o poder da imaginação. O adulto, como parceiro mais experiente, pode estimular esse poder imaginário da criança, despertando ideias, questionando e incentivando para que ela mesma encontre soluções para os desafios que possam surgir. Kishimoto (2010, p. 2) também ressalta a importância de que brincar precisa ser ensinado, pois, apesar de ser parte do universo e da cultura infantil, brincar é um procedimento:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

Para Vygotsky (2008, p. 130):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através

da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Desse modo, o brincar torna-se instrumento importante, tanto para o desenvolvimento como para interação da criança com o mundo a sua volta. Kishimoto (2010) também ressalta que o brincar leva a criança à construção de uma imagem positiva de si e do mundo. As crianças são seres únicos e cada uma tem sua particularidade e seu modo de ser. Kishimoto (2010) aponta que algumas crianças gostam de brincar sozinhas; outras, em grupos. Todavia, é importante criar e planejar o ambiente para atender às especificidades de todas as crianças, oportunizando diferentes materiais, estruturados ou não estruturados.

Para Benjamin (1984, p. 52), é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Isso porque “[...] o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência”. A criança tem a capacidade de recriar e ressignificar experiências: começa sempre tudo de novo, desde o início. E este “recomeçar” é a repetição que ocorre em todo enredo das brincadeiras infantis.

Assim como a trajetória histórica de concepção de infância foi sendo transformada ao longo do processo de ressignificação da escola, a concepção do brincar também o foi sendo. Como afirma Kishimoto (2010), a concepção a respeito da atividade lúdica passou por inúmeras transformações e por uma maior mobilização de atenção dos profissionais da educação, por ser reconhecida e valorizada, principalmente nos marcos legais que permeiam toda a Educação Infantil, no âmbito das experiências de socialização e desenvolvimento infantil.

O reconhecimento do brincar como fundamental para a criança surgiu apenas a partir de 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança. A LDB 9394/1996 deu à brincadeira o valor merecido, principalmente na Educação Infantil. Kishimoto (2010) também destaca o debate em torno da importância do brincar, principalmente no que tange o brincar como direito da criança cidadã ao respeito à sua singularidade. Destacam-se estes documentos: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e a própria LDB 9394/1996, que descreve, além dos direitos da criança, os princípios norteadores para sua proteção e atendimento.

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam que a Educação Infantil deve preservar e incentivar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI – (BRASIL, 1998, p. 21), o brincar é definido como “[...] uma forma de linguagem característica do universo infantil, com destaque ao seu caráter

processual em oposição à busca de um resultado ou produto final, prática que permite a socialização, a interação e a formulação de hipóteses sobre os mais diferentes assuntos”. Para esse documento, é fundamental compreender que brincar é uma atividade própria da infância e que está intimamente ligada à sua maneira de conhecer e compreender o mundo a sua volta:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse horizonte, a BNCC (BRASIL, 2018) também destaca a brincadeira juntamente com as interações, como os dois grandes eixos estruturantes da Educação Infantil. Destaca, também, a disseminação de novos conceitos de infância, de protagonismo e da valorização da cultura da criança. Essa afirmação encontra consonância no exposto por Benjamin (1984, p.46): “As crianças representam assim a esperança; suas tradições e cultura sintonizam a vontade utópica, na qual o sonho primordial e a “luz do futuro” se fundem”.

Nessa perspectiva, é importante compreender, como já afirmado por Vygotsky (2007), que o brincar tem papel fundamental para o aprender e para o desenvolvimento infantil. É por meio dele que a criança aprende, desenvolve suas capacidades, que se relaciona com o outro e com o mundo a sua volta. Portanto, torna-se importante refletir, também, sobre os conceitos de brinquedo e de brincadeira.

3.2 A Brincadeira

Para Kishimoto (2010), a brincadeira é a ação de brincar, um ato natural e intencional da criança. É a maneira como a criança, exercitando a imaginação, descobre e interage com o mundo, consigo própria e com outros indivíduos.

Também é por meio da brincadeira que a criança experimenta, explora, incorpora e aprende sobre o mundo. Para Adriana Friedman (2006), a brincadeira é uma linguagem própria da criança, e por isso é tão importante garantir todas as propostas relacionadas a ela, na Educação Infantil: “As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo” (FRIEDMANN, 2006, p. 2). De acordo com Friedmann (2006), o ato de brincar, sendo uma linguagem natural

da criança, é mais importante do que jogar. Para ela, um dos grandes problemas da utilização do jogo no contexto escolar está no fato de ele ser usado apenas como instrumento pedagógico, e não como uma linguagem própria da criança, por meio da qual o professor pode conhecê-la. A autora também ressalta a importância da brincadeira nas diferentes etapas da vida escolar, não se restringindo apenas à primeira infância.

O brincar e o lúdico devem ser mantidos até o final da vida das pessoas. A partir dos seis anos, a criança fica mais competitiva, bem como os jogos para essa faixa etária. Eles são importantes para ensinar a convivência em grupo, a competir e a cooperar. Os jogos cooperativos são uma nova proposta para desenvolver nos participantes as habilidades de trabalhar e criar em conjunto. O lúdico se inseriu nos ensinamentos fundamental, médio, complementar, nas faculdades e até dentro das empresas – os departamentos de recursos humanos utilizam jogos para tratar de qualidade e de temas importantes (FRIEDMANN, 2006, p. 3).

Friedmann (2006) esclarece que a proposta com brincadeiras e atividades lúdicas deve ser realizada de maneira diferente em cada etapa de ensino, de forma a atender às peculiaridades e especificidades das faixas etárias: “No fundamental é mais formal, voltado para as vivências curriculares. É mais fácil para o professor do infantil falar de brincadeiras, enquanto o educador do fundamental precisa de mais estratégia” (FRIEDMANN, 2006, p. 3).

A perspectiva de Friedmann (2006) encontra consonância no aporte teórico de Vygotsky (2007), que explica que uma brincadeira que interessa a uma criança muito pequena pode não despertar nenhum interesse em outra criança. Isso ocorre porque a brincadeira é uma atividade que evolui e se modifica na medida em que a criança cresce.

Para a criança, a brincadeira é um assunto muito sério. Ela brinca como se fosse uma ação real, sua imaginação lhe dá capacidade para, assim, conhecer o mundo. Sobre isso, Oliveira (2002, p. 67) afirma “[...] que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha”.

3.3 O Brinquedo

O brinquedo estimula o pensamento imaginário, como o desenvolvimento sócio emocional da criança. Quando a criança usa o brinquedo, acaba estimulando diferentes sensações do seu corpo. O brinquedo favorece a autonomia,

aguça o cognitivo e a imaginação, como também propicia momentos de alegria e prazer. Como afirma Ujii (2008, p. 52), “O brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante”.

Todavia, o brinquedo por si próprio não produz desenvolvimento. Antunes (2005) destaca que não basta a criança ter acesso aos melhores e diferentes brinquedos na Educação Infantil. É necessário ter um planejamento e uma intencionalidade educativa para com esses brinquedos.

Brinquedos caros e professores despreparados constituem equação que agride os fundamentos da aprendizagem e “atiram pela escada abaixo” todos os estudos e todos os progressos sobre a arte de brincar e o desafio do aprender (ANTUNES, 2005, p.32).

Por meio do brinquedo a criança se apropria do mundo real, constrói conhecimentos, relaciona-se e integra-se com o outro e com o meio. Ao brincar, a criança usa sua imaginação, experimenta diferentes papéis: pode ser um motorista, princesa, herói, um animal feroz. Segundo Vygotsky (2007, p. 122), o brinquedo foi criado para a criança satisfazer seus desejos durante a brincadeira: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é, na realidade”.

O brinquedo permite que a criança assuma diferentes papéis, que internalize e reproduza as ações dos adultos. Sobre isso, Benjamin (1984, p. 108) destaca que as crianças não assumem papéis nas brincadeiras apenas para imitar:

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética.

Segundo Benjamin (1984), o ato do brincar é tecido pelo brinquedo, e quem encaminha a brincadeira é a criança, e não o contrário. Por essa razão, segundo o autor, quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão do seu valor como instrumentos fomentadores do brincar

O brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das

crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas. Brinquedos artesanais que se encontram nas primitivas formas de brincar que as crianças buscam e que paradoxalmente hoje lhes são subtraídas: a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis por onde elas transitam em seus exercícios de invenção. Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos. (BENJAMIN, 1984, p. 85).

Nessa perspectiva, Benjamin (2011) refere a surpresa da sociedade da época, em respeito à fabricação industrializada de brinquedos:

Quando, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmos as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples (BENJAMIN, 2011, p. 90).

Nesse contexto, é importante compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e na própria construção do conhecimento pela criança. Ao aprofundar o estudo sobre essas questões, as Escolas de Educação Infantil podem encontrar inúmeras oportunidades de refletir, de organizar e reorganizar suas práticas e a própria formação de professores. Os próprios professores podem ser orientados a reorganizarem suas práticas, de forma a considerar a intencionalidade do ato educativo nesta modalidade de ensino que, engloba, essencialmente o ato de brincar e, por conseguinte, o planejamento das brincadeiras e a disponibilização dos brinquedos.

Considerações Finais

Pode-se observar que há um crescente número de publicações em periódicos que tratam da temática do olhar da criança e da Educação Infantil. As pesquisas evocam a preocupação de se ouvir as crianças, a fim de que seja possível superar a visão adultocêntrica dos processos educativos.

Algumas publicações demonstram ainda que, além das pesquisas utilizarem a escuta de crianças para a produção de dados, é preciso repensar, também, os

espaços educacionais. Isso se dá por considerar que as crianças são sujeitos de direito, aquelas que participam do próprio processo de desenvolvimento de suas relações educacionais e sociais.

Ao mesmo tempo, os documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a própria Base Nacional Comum Curricular, apontam uma crescente preocupação com a formação dos professores, de forma que compreendam essa etapa da escolarização, bem como as particularidades que envolvem a infância. Compreender o brincar, a brincadeira e o brinquedo, nesse sentido, configura-se como um movimento necessário para a efetivação de uma Educação Infantil que considere a criança na centralidade do processo educativo.

Referências

- AGOSTINHO, K. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**. 6(1), 69-86. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf>
- ANTUNES, Celso. **O que mais me perguntam sobre Educação Infantil**. Florianópolis: CEITEC, 2005.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica: arte e política**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília, DF, 2018.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1, 2 e 3.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.
- CORAZZA, S. M. **Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis; Vozes, 2002.
- CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, B.A.; BARRETO, M. L. M. Que Escola Querem As Crianças? As Representações das crianças que frequentam um ambiente construtivista e em ambiente tradicional. I **Seminário Científico da FACIG – 29, 30 e 31 de Outubro de 2015**. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariorcientifico/article/download/292/259>
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete**.
- Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MEDINA, E. U.; PAILAQUILÉN, R. M. B. A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 1-8, jul./ago. 2010.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, M., SARMENTO, M. J. (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- TUSSI, D., SOUZA, A. F. L. de. **Educação Infantil: Espaço e Tempo Destinado à Infância Contemporânea e o Disciplinamento da Criança**. São Paulo: Cortez, 2009.
- UJIE, N.T. Brincar, brinquedo e brincadeira: usos e significações. **ANALECTA**. Guarapuava, Paraná. v.9. n.1. p.51-59. jan/jun.2008. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/download/1743/1590>
- VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO

Sandra de Fátima Faustino dos Santos

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Elisa Maria Andrade Brisola

Roseli Albino dos Santos

Introdução

A partir da década de 1980, após a organização do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981), com o advento da organização dos movimentos sociais em torno da luta por direitos e, no caso específico deste capítulo, dos surdos no Brasil, passam a ser reivindicadas e criadas leis e decretos alicerçando o acesso do aluno surdo nas salas regulares. É marco significativo desse processo o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata da responsabilidade pela educação básica dos educandos surdos nas redes públicas de educação.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, Decreto 5.626, 2005).

A partir dessas conquistas, é colocado um desafio para os educadores. Passava a existir a necessidade de práticas educacionais para atender esse público específico, o que modificou também seus itinerários formativos. Como lembra Skliar (2001, p. 85), a transformação no currículo faz parte de alterações consideráveis a favor dos discentes.

Nas últimas três décadas produziu-se uma significativa mudança na educação dos surdos, tanto no que se refere às

concepções ideológicas quanto à organização educacional e escolar... uma maior tendência a considerar a língua de sinais como primeira língua, discussão sobre as didáticas em relação a segundas línguas, mudanças no currículo escolar, presença de instrutores surdos nas escolas etc.

Sabe-se que o processo inclusivo requer muito mais do que boa vontade. É necessário predisposição para alterações e há que se criar o propósito de mudança entendendo a Cultura Surda, propiciando um ambiente escolar diverso, criativo, que possa atender com afeto e qualidade educacional, e respeitando as diferenças – os sujeitos surdos. Segundo Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 18):

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações.

A falta de entendimento do universo cultural dos surdos gera incompreensões com relação a sua identidade e, conseqüentemente, sobre sua maneira de aprender. Emerge daí o distanciamento entre docente, o discente e o restante da comunidade escolar. Segundo Strobel (2008, p. 22), as percepções visuais contribuem para a definição das identidades surdas e favorecem a comunicação em via dupla (ouvintes e surdos):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Não é fácil para o educando surdo enfrentar as salas regulares nas quais há predominância cultural do aluno ouvinte.

Na educação de alunos surdos o problema torna-se bastante complexo, já que a escola, tradicionalmente monolíngue, nem sempre se dispõe a responder às demandas postas pela condição específica linguística e sociocultural relativas à surdez (LODI; LACERDA, 2009, p.84-85).

Perlin (1998) também observa que o ouvinte estabelece uma relação de poder e de dominação, ao usufruir da comunicação verbal, em detrimento da comunicação gesto manual dos sujeitos surdos.

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. [...] Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização (PERLIN, 1998, p. 58).

Mesmo com as informações que veiculam de maneira geral a respeito da inclusão do surdo e da Língua Brasileira de Sinais, é visível o interesse curioso pelo aprendizado do idioma em detrimento do aprendizado sobre a cultura surda, o que é muito relevante. Apesar do “modismo” e do interesse dos ouvintes em aprender um idioma, dado o uso das expressões faciais e corporais, não é raro atualmente deparar surdos e, principalmente, seus cuidadores, que não conhecem e, evidentemente, não utilizam essa comunicação, como observa Goldfeld (2002, p. 46).

Grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

Ter noções genéricas de LIBRAS é relativamente fácil, mas se apegar ao surdo com sua peculiaridade cultural é mais complicado. É preciso empatia em relação ao seu universo cultural.

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2011, p.27).

Assim, é imprescindível que formadores ligados à Educação Básica saibam LIBRAS, mas também é importante que se aproximem do universo cultural de seus estudantes surdos, para melhor atendê-los, evitando lacunas educacionais que possam deixar falhas no processo de aprendizagem, por conta da falta de comunicação e de conhecimento básico sobre as diferenças presentes nessa convivência.

Inclusão do aluno surdo no ensino médio

Apesar da garantia do acesso à rede escolar, o processo inclusivo demanda aprimoramento no ato de receber, acolher e, principalmente, no que se refere a práticas educacionais, consolidar o processo inclusivo.

Essa particularidade educativa deve ter início na educação infantil e seguir até a graduação. Quando o educando não recebe atenção diferenciada nas séries iniciais, chega ao Ensino Médio com muita dificuldade. Para Lacerda (2006, p. 29), a inclusão do aluno surdo é vista como processo.

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas

Para Lopes e Menezes (2010, p. 81), a inserção desses discentes sem estrutura de apoio faz com que as bases da inclusão sejam corrompidas, ocorrendo, então, uma inclusão às avessas.

No caso dos alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes, a condição de estar sozinho na turma, de não ter uma língua estruturada para que a comunicação se estabeleça de forma fluente e de os professores não terem recebido formação para atuarem com surdos, faz com que as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção. As justificativas dadas pelas escolas para tais condições é que os alunos, pelo simples fato de estarem na escola com ouvintes, estão se socializando.

Torna-se importante, portanto, sistematizar e compreender as práticas educacionais inclusivas. Todo processo de ensino demanda delicadeza e cuidado no plano, preparação e execução das ações didáticas. No entanto, quando há surdos nas salas regulares, tais atividades devem estar alinhadas com recursos e adaptações que venham ao encontro de suas necessidades.

São inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 99).

Tão importante quanto o conteúdo ajustado é a criatividade do educador, para produção do conhecimento de forma conjunta, dinâmica, prazerosa e significativa. Para tanto, é preciso atenção ao que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN. Além disso, o trabalho aqui relatado soma forças nessa direção, mostrando práticas educacionais dos professores pesquisados e permitindo compreender possibilidades e limites do aprendizado de estudantes surdos no Ensino Médio.

Narrativas docentes

A pesquisa realizada tomou como foco a atuação pedagógica de um grupo de formadores na inclusão de alunos surdos, em uma escola estadual do Litoral Norte paulista. O critério para a escolha foi a unidade escolar ter o maior número de aprendizes com deficiência auditiva matriculados, ao longo de sua história. Além disso, nela funciona a única sala de Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Auditiva (AEE – DA) do município. Foram gravadas entrevistas a partir de questões norteadoras, que permitiram explorar em profundidade as questões desejadas, com a finalidade de obter a concepção e as opiniões dos entrevistados acerca da inclusão dos surdos e suas vivências pedagógicas.

Com as transcrições das narrativas, procedeu-se à sistematização das informações sobre opinião, concepções e atuações no Ensino Médio com os discentes surdos. Isso permitiu identificar práticas favoráveis que pudessem servir de exemplo, de incentivo na composição de um repertório a ser compartilhado

Foram entrevistados 12 professores das disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, procurando saber sobre o modo como preparam suas aulas, o que observam e consideram na sua atuação em sala com surdos, e se partilham experiências, procedimentos adotados, angústias e alegrias.

Um sujeito da pesquisa explicou como faz as suas interações pedagógicas, mesmo sem formação:

Eu procuro montar atividades que façam com que esse aluno me entenda mesmo sem ele me ouvir. Eu acho que a função do professor é fazer o conhecimento chegar ao aluno e não fazer o aluno correr atrás do conhecimento (P-6-EF).

Outro entrevistado partilhou sua tentativa de adaptar as aulas às diferentes necessidades:

*Trabalhei com slides adaptado com a Língua dos sinais. Mas, isso não foi com toda a matéria, porque é uma parte que eu preciso aprimorar, neste aspecto, adaptar as imagens ao texto para facilitar a leitura e a inserção dos sinais em LIBRAS. Então é desta forma que eu tento trabalhar. Fazendo os meus temas serem adaptados com imagem. Enviando os slides à professora interlocutora, para adaptar em LIBRAS. [...], mas, em alguns casos, não houve isso. Porque uma coisa que eu percebo que **atrapalha muito a gente**, fico desconfortável, inseguro com a **sala lotada**, vários alunos e nesta escassez, neste corre a quantidade de alunos, a gente acaba se atropelando e querendo dar uma atenção melhor para eles, mas não consigo (P-1-G).*

Na narrativa, o sujeito evidencia sua preocupação e noção de como preparar as atividades, contudo aponta um obstáculo real para o bom andamento das aulas: a superlotação das salas. A Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015, limita o número de matrículas por sala quando há presença de pessoas com alguma deficiência (Diário Oficial, 2015, p. 8). Entretanto, como essa Lei não é respeitada, o trabalho do educador é dificultado, pois dilui a atenção do formador para com os estudantes, principalmente os surdos, que são diretamente prejudicados pelo ruído, indisciplina e redução de foco do docente.

Além da superlotação e da indisciplina, como relatado, há outro conjunto de elementos que limita o fazer de qualquer mentor: a preparação e a organização insuficientes dos materiais necessários para o adequado desenvolvimento da aula com o aprendiz surdo

Eu preparo minhas aulas de acordo com os recursos que tem na escola. Dentro do espaço que é mínimo: 50 minutos de aula. Só que na verdade 50 minutos se tornam 30, 20 minutos, ou até menos. É a indisciplina! Até você organizar a sala, fazer chamada, pôr uma síntese na lousa. Até começar. Já passou uma grande parte da aula e a minha disciplina tem um tempo curto, duas aulas semanais e às vezes é aula picada. Então mal dá para você iniciar uma explicação, um conteúdo tem que parar e aplicar novamente. É um transtorno devido a isso. [...]. Tento adaptar minha aula de acordo com o tema que vou dar. Eu gosto de levar na sala de vídeo para dar aula com Data show, com uso de imagens. Usando imagens o aprendizado ocorre melhor, mais aí eu adequiei aos mapas conceituais, porque estava tudo no mapa conceitual. [...] através das imagens, da parte escrita, eu fui explicando. Foi a maneira mais fácil, e ágil que eu encontrei, para utilizar os 50 minutos(P-2-B).

Tão importante quanto a aula em si são os recursos visuais. P-2-B mostra ter identificado alternativas para realizar aulas mais interessantes, dentro das possibilidades da unidade escolar. E explicou: “*Eu gosto de levar na sala de vídeo para dar aula com Data show, com uso de imagens*”. Embora impossibilitado de repetir a atividade, desenvolveu outra estratégia para contemplar necessidades específicas.

A realidade da dinâmica escolar e a rotina da sala de aula fazem com que o formador flexibilize seu plano de aula, como observa P-6-EF.

[...] às vezes você planeja uma atividade escrita e acaba acontecendo mais atividade física mesmo. Às vezes monta uma dinâmica e ela foge do contexto, quem mais participa, quem ajuda a desenvolver melhor é o aluno que tem algum tipo de deficiência.

Neste trecho o docente destacou que os discentes que têm algum tipo de deficiência interagem e participam das dinâmicas, contribuindo no desenvolvimento da atividade. Outro acrescentou especificamente: *O feedback do aluno surdo depende muito da personalidade dele (P-4-P).*

Ainda no rol das dificuldades em preparar e aplicar aulas diferenciadas, outro narrador ponderou que ainda não tem “*expectativa de dar aulas diferenciadas*”. E explica que em algumas situações ela ainda não ocorre:

***Eu não tenho esta expectativa de dar uma aula diferenciada.** Como tem a professora acompanhante a gente sabe que ela ajuda nesse processo com a aluna. Mas, fazer atividade um pouco diferenciada, **não tem muita preparação especial com isso.** Ainda não (P-5-S).*

Ainda que os sujeitos declarem que não fazem atividades adaptadas, no desenrolar das entrevistas deram exemplos de considerações, observações e práticas que merecem atenção, pois servem de referência para outros.

Algumas ações e práticas pedagógicas positivas foram relatadas por P-G-1:

*Uma coisa que eu percebi que deu certo é a questão dos **Slides com legenda, imagem etc.** Outra experiência, foi a **aula interativa no pátio**, sobre território e fronteiras. Foi positivo, fazer com que eles participassem, daquela dinâmica, daquela movimentação e incluindo-os nessa atividade, fazer com que eles se sentissem parte de algo que vai envolver uma quantidade maior de alunos. Essa parte para mim foi muito bonita, marcante. [...]. Outra coisa que fizemos **foi a experiência da prova adaptada** sobre cultura, em função das imagens, da legenda, dos ícones em língua de sinais deu mais ou menos umas cinco laudas. **Só que eles fizeram com a mesma autonomia que os outros**, sem fazer uma pergunta para o professor. Isso foi muito gratificante.*

P-G-1 apresenta situações reais importantes, experimentadas por ele e proporcionadas aos estudantes surdos. A primeira é o uso de eslaides para repasse do conteúdo, com imagem e legenda. Outra é a aula interativa no pátio. Aula fora da sala representa ganho de interação e inovação. Quando bem dirigida e dinâmica, proporciona uma experiência de aprendizagem que dá prazer ao educando, fazendo com que ele tome gosto pelo espaço educacional. A terceira experiência relevante relatada é sobre a avaliação adaptada, necessária para os alunos da educação especial. A avaliação adaptada faz parte de um dos eixos do processo de ensino e aprendizagem, e é prática humanizada. P-6-EF relata sua experiência com a elaboração de provas adaptadas:

*Então, teve uma **prova adaptada** que eu apliquei no segundo ano da qual eu trabalhei as aulas visuais para eles, que eu fiz uma prova **em forma de teste, projetada usando PowerPoint**, aonde as questões eram passadas em um telão e eles só tinham o trabalho de responder no gabarito, isso*

para a sala inteira. E a ideia era mostrar que eles são capazes de ler, interpretar e responder num tempo pré-determinado, igual aos demais (P-6-EF).

As preocupações expressas nas narrações de P-G-1 e de P-6-EF, ainda que não as reconheçam como valiosas, são atitudes que se direcionam a práticas educacionais mais assertivas, como lembra Luckesi (1994, p. 21).

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional.

Outra prática muito interessante foi narrada por P-3-1, quando questionado sobre a atuação com surdos: quais ações observadas deram muito certo?

*Foi o **projeto do dicionário em LIBRAS** da parte de Inglês, que os alunos do 3º ano do ensino médio se interessaram muito. Era o conteúdo das profissões do Caderno do Aluno da língua inglesa. Foi realizado de uma forma diferenciada, onde os alunos surdos foram protagonistas explicando o conteúdo para ouvintes e ali se desenvolveu uma estratégia diferente e boa.*

Nas palavras do professor, tratava-se de um projeto interdisciplinar desenvolvido em conjunto com a Sala de Recursos - DA. Cada educador se envolveu com estudantes ouvintes na elaboração de listas das palavras, enquanto os educandos surdos ensinaram e ajudaram os ouvintes na foto/sinalização dos termos.

Na sequência, os ouvintes ajudaram os surdos a colocarem as palavras em ordem alfabética e corrigiram a grafia dos termos em inglês e português. P-3-1 resumiu a atividade interdisciplinar: *Os alunos surdos foram protagonistas explicando o conteúdo para ouvintes e ali se desenvolveu uma estratégia diferente e boa.* Projetos como este mostram ganho coletivo e revelam um processo inclusivo.

Outra prática relatada foi a utilização dos seminários para oportunizar aos discentes contato com a pesquisa, organização e socialização da sua aprendizagem.

*E eu gostei bastante dos seminários. **Os alunos surdos têm uma forma de apresentação bem organizada até muito***

*mais caprichada do que alunos ouvintes. Eles pesquisam temas dentro da disciplina, mas voltada geralmente para movimentos sociais dos surdos ou lideranças importantes; **trazendo conhecimentos novos**, também para mim, não pesquisei essa área da surdez, não conheço muito. Eu gosto de trabalhar com seminário! Com isso **eles têm esse lado que nos ajuda a entendermos que eles precisavam lutar, e ainda têm que lutar muito para a sociedade reconhecê-los. Mais, não é o mesmo reconhecimento da sala de aula** (P-5-S).*

P-5-S reconhece que, mesmo demonstrando proatividade, os surdos ainda *têm que lutar muito para a sociedade reconhecê-los*. Atividades que possibilitem mostrarem seu protagonismo permitem seu reconhecimento no ambiente educacional com repercussão na sociedade. Dando continuidade à sua narrativa, P-5-S cita outra prática que chamou bastante sua atenção.

*Foram várias práticas pedagógicas durante o ano letivo, como já relatei o seminário, outra prática que me chamou muito atenção foi o **projeto “Intervalo criativo - Café com LIBRAS”**, uma atividade interdisciplinar realizada em parceria com a Sala de Recursos- DA. Os alunos preparam aquele café da manhã, atrelado a dinâmicas em LIBRAS. Nos receberam, com tanto protagonismo, fomos alunos deles, fazendo a gente se sentir como eles se sentem um pouco estranho num ambiente diferente, mas foi muito legal, muito caloroso. Fizeram até prova, tinha nota e tudo para os professores participantes.*

Ao detalhar essa ação pedagógica, P-5-S esclareceu que o projeto foi protagonizado pelos alunos do AEE–DA, envolvendo formadores e gestores. Eles idealizaram uma forma de instruir quem ministrava as aulas (12 disciplinas), ensinando os principais comandos de sala de aula, em LIBRAS. Partindo da indagação comum, “Professor, o que é para fazer?”, elencaram várias frases corriqueiras do fazer diário. Criaram também um logo para o projeto. Reutilizaram embalagens de requeijão decoradas com o tema e com o logo, nas quais acomodavam os comandos que foram utilizados para realizar as dinâmicas com os professores. Na parede da sala havia fotos ampliadas com sinais dos comandos. Na Sala de Recursos, os educadores observavam cada verbo (comando) e, no final da exposição, eram sorteadas frases em português que deveriam ser interpretadas em LIBRAS, como forma de avaliação, monitorada pelos alunos surdos.

Eles montaram um cronograma do projeto, iniciado na segunda-feira com término na sexta-feira. A cada dia da semana, no intervalo do período da manhã, recebiam entre três e quatro professores. Houve controle do número, para que os surdos pudessem dar atenção a todos. P-5-S afirmou: *Nos receberam com tanto protagonismo, fomos alunos deles, fazendo a gente se sentir como eles se sentem, um pouco estranho, num ambiente diferente, mas foi muito legal, muito caloroso.*

Muito além da obrigatoriedade, ensinar nesse ambiente intercultural significa proporcionar abertura para o novo e considerar a diferença como característica, e não como problema. Tendo isso em mente, o formador deve fazer trocas com os seus pupilos, como apresentado nos relatos dos projetos.

O docente de filosofia relatou sua observação de uma prática pedagógica que lembra com carinho:

*Nossa, fizemos tanta coisa! **O teatro!** A aluna participou do grupo de teatro da escola. E fez bonito. A dramaturgia era sobre uma situação de aprendizagem do caderno do aluno. Ela se revelou fazendo aquele papel na peça, linda naquele figurino, ela estava radiante. Ensaiou e fez tudo direitinho. O teatro fez bem para aluna surda para a sala e para toda a escola. Outra experiência marcante com a aluna surda, foi quando demos os óculos para ela. Daí que ela começou a enxergar de fato. Ela tinha essa dificuldade visual, talvez nem ela sabia e nós percebemos (P-7-FL).*

A prática ocorreu em outra unidade escolar, embora a aluna, no ano seguinte, tenha se matriculado na unidade em que se realizou a pesquisa. O trabalho foi mediado com ajuda da professora interlocutora que a acompanhava. O entrevistado relatou que a ação pedagógica transpassou os limites da sala de aula, beneficiou toda a escola, que se comoveu com a apresentação da dramaturgia no palco da Fundação Cultural e Educacional da cidade, levando toda a comunidade escolar ao evento.

O teatro é ferramenta pedagógica, visto que oportuniza o despertar de potencialidades educacionais e facilita a abordagem de conteúdos e conceitos, além de produzir encantamento. Como descrito por Boal (2009), o palco é um lugar democrático, que inclui e possibilita o acolhimento, como demonstrou a entrega da aluna surda e a sensibilização do público. É de se lembrar que há outros aspectos positivos dessa estratégia, como a conscientização e a reflexão sobre temas e situações relevantes, como aponta Boal (2009, p. 17-18):

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes

dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunais, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais e produzindo uma estética anestésica – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade.

Ainda na explanação de P-7-FL, percebe-se que aquela prática possibilitou trabalhar a inclusão, proporcionando autonomia na diferença aliada à ação de respeito humano. Foi percebido que, além de a aluna ser deficiente auditiva, apresentava deficiência visual, o que possibilitou providenciar óculos para ela. Ações como essa são formas de respeito e sociabilidade, como observa Kauchakje (2003, p. 73).

O desafio está em encontrar formas de sociabilidade que, mesmo que sempre conflituosas e em processo de mudança, conjuguem igualdade e diferença. [...]. Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Apesar da ausência de carga horária em educação especial ou inclusiva em suas formações iniciais, é de se notar as possibilidades de práticas pedagógicas relevantes partilhadas pelos professores pesquisados. Dessa forma, destaca-se o empenho pessoal de cada educador para a efetivação da inclusão, enfrentando os desafios de pequena formação na área, salas lotadas e falta de recursos.

Apontamentos finais

Entende-se que, se há um gargalo para a entrada de jovens no Ensino Médio, esse quadro ainda é mais grave para alunos surdos. Portanto, defende-se que as práticas inclusivas devem ser implementadas para que se possa ter uma educação verdadeiramente democrática e para todos.

Assim, este capítulo apresenta informações que podem ajudar nesse caminho, visto que se verificaram, nas entrevistas de professores, os desafios da docência e as possibilidades de práticas inclusivas, criadas por eles mesmos, em suas realidades e em seu cotidiano escolar. Este capítulo, portanto, cumpre a finalidade de apresentar uma gama de práticas educacionais para atuar com os discentes surdos no ensino médio e ampliar as possibilidades de inclusão. A ideia não é estabelecer um modelo a ser copiado, mas mostrar o caminho do diálogo,

da empatia e da preocupação em desenvolver práticas que modifiquem relações entre os sujeitos escolares. Como aponta Nóvoa (2003, p.43), “[...] todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. Ao se permitirem realizar essas práticas pedagógicas, os educadores experimentaram novas e fortes emoções, dando abertura para o novo e aprendendo muito com os alunos. Amparados por essas vivências, teceram experiências para procedimentos futuros.

Referências

- BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso: 10 jul 2019.
- BOAL, Augusto. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond/Funarte, 2009.
- GOLDFELD, M. Breve relato sobre a educação de surdos. In: GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- KAUCHAKJE, Samira. Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003, p. 57-76.
- LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão**. São Paulo: Lovise, 2006.
- LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação: Educação de surdos**. Ano 19, n.36. Pelotas, RS: UFPel, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 2003, p.13-34.
- PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade Física Adaptada**. 2. ed. Barueri, SP: Ed. Manole, 2008, p.1-27.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 1998, p. 51 - 73
- QUADROS, R. M; SCHMIEDT, L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: Shirley Silva; Marli Vizim (Org.). **Educação Especial**. Múltiplas leituras e diferentes significados. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, v. 1, p. 85-110.
- STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: da Exclusão ao Pertencimento

Luciane Maria Molina Barbosa

Suelene Donola Mendonça

Mariana Aranha de Souza

1. Introdução

A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, quando se verificou o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos. Essas propostas foram subsidiadas pela Declaração de Salamanca (1994), quando o Brasil se tornou signatário desse documento e abriu as portas das escolas para a diversidade (de gênero, etnia, raça), referente a deficiência ou demais dificuldades.

Para que pudesse vislumbrar avanços na educação, no que se refere à inclusão escolar, foi preciso superar décadas de exclusão e entender como a garantia de direitos foi sendo desenhada no cenário das políticas públicas sob o enfoque das relações sociais.

Considerado o fato de que durante séculos se buscou esse pertencimento ativo dos estudantes com deficiência, há que se questionar: como se encontram hoje, no Brasil, as políticas de educação, no que se refere à inclusão escolar desses estudantes? Será que essas políticas são mesmo suficientes para garantir a permanência e a participação ativa de estudantes com deficiência nas salas de aula, para que alcancem níveis mais elevados de ensino? Existe uma articulação entre a formação dos professores, o currículo e a gestão de sala de aula, na propositura de ações com acessibilidade, por meio das salas de recursos multifuncionais?

Neste capítulo, discorre-se acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência, um dentre os grupos de pertencimento e de relações bastante peculiares no que se refere ao acesso aos espaços de ensino formal, da educação básica ao ensino superior. Promove-se aqui, também, uma reflexão sobre o sucesso e o progresso, no processo de ensino-aprendizagem, desses estudantes, quando vistos sob a ótica da diversidade.

Entende-se a inclusão escolar como um tema de políticas educacionais com foco para incorporar alunos que têm sido excluídos da escola por mecanismos que reforçam uma invisibilidade marcada por estigmas e por reconhecimento de

identidades. Isso porque, de acordo com Caiado (2003), a pessoa com deficiência nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais e educacionais. Além disso, a prática educacional em educação especial foi construída no paradigma da educação não-formal e segregada.

Amiralian (1986), Caiado (2003), Pessotti (1994), Januzzi (2006) e Mazzotta (1996) demonstram o percurso histórico da pessoa com deficiência e de sua escolarização até se chegar a essa aceitação. Borges (2009) indica o modelo adotado no Brasil para o Atendimento Educacional Especializado.

Assim, torna-se possível vislumbrar quais os resultados e os impactos das políticas de inclusão para o sucesso dos estudantes com deficiência e buscar indicadores de fortalecimento das ações implementadas na escola inclusiva.

2. Panorama histórico sobre a pessoa com deficiência

Inicia-se o estudo a partir do conceito de deficiência, mostrando sua relatividade com base nos significados ideológicos, simbólicos e culturais que se atribui ao fenômeno da falta e da ausência. A deficiência é tão antiga quanto a humanidade. Desde a pré-história os seres humanos tiveram que decidir o que fazer com os membros mais vulneráveis do grupo, tais como as crianças, os idosos e as pessoas com deficiência, que precisavam de ajuda para obter alimento, abrigo e segurança para sobreviver. Assim sendo, a deficiência apresenta-se como um fenômeno construído socialmente. Ser ou estar "deficiente" é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas sem "deficiências" e nas relações estabelecidas com o entorno que, de certa forma, é pensado para atender os padrões de normalidade vigentes (AMIRALIAN, 1986; VYGOTSKY, 2011).

Em grande parte das sociedades primitivas não havia pessoas com deficiência, pois elas e os enfermos eram mortos ou abandonados. A eliminação dos considerados inválidos não se dava somente pelas difíceis condições de vida da época. Nas sociedades primitivas, acreditava-se que as pessoas com deficiência, por exemplo, cegas, eram possuídas por espíritos malignos, e manter uma relação com essas pessoas significava manter uma relação com um espírito mau (MAZZOTTA, 1996; CAIADO, 2003). Algumas tribos nômades abandonavam seus doentes, velhos e pessoas com deficiências em lugares inóspitos, expostos a riscos de confrontos com animais ferozes e/ou com tribos inimigas.

Na Antiguidade, de um modo geral, existiam dois tipos de tratamentos atribuídos às pessoas que, por alguma razão, se afastavam dos padrões desejados, aceitos e ditos normais, tais como velhos, doentes e as pessoas com deficiências que, conforme os estudos de Pessotti (1994), quando não correspondiam às exigências do meio, eram tratadas ou com tolerância e superproteção, ou com menosprezo e eliminação. Em Atenas, na Grécia Antiga, os recém-nascidos com

alguma deficiência eram igualmente abandonados. Já em Esparta, onde o cidadão pertencia ao Estado, os pais apresentavam seus filhos perante os magistrados em praça pública; as crianças com deficiências eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, atitudes que vinha ao encontro dos ideais atléticos e clássicos que serviam de base à organização sociocultural dos espartanos (MAZZOTTA, 1996). Em Roma, o procedimento mais comum também era o da eliminação (AMIRALIAN, 1986).

Durante a Idade Média, a deficiência foi utilizada como castigo ou como um ato de vingança. Com o fortalecimento do Cristianismo, a situação das pessoas com deficiências se modificou. A pessoa humana elevou-se à categoria de valor absoluto, e todos os homens, sem exceção, passaram a ser considerados filhos de Deus (PESSOTTI, 1994). Desse modo, atitudes contraditórias desenvolveram-se em relação à pessoa: ou era uma eleita de Deus, ou era um reflexo de pecados. Tinha alma, mas não tinha virtudes. Segundo Mazzotta (1996), a atenuação do castigo era transformada em confinamento, de tal modo que segregá-las era exercer a caridade, pois o asilo garantia-lhes teto e alimentação. No entanto, as paredes também escondiam e isolavam o incômodo ou o inútil. A segunda atitude constituía-se na caridade como castigo (PESSOTTI, 1994; MAZZOTTA, 1996; AMIRALIAN, 1986).

A atitude de desatenção e menosprezo a que pessoas com deficiência foram submetidas, principalmente pela sociedade e pelo estado, começou a se modificar no período renascentista, representando um marco, um revisar dos preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais, no que diz respeito ao modo de se relacionar com a pessoa com deficiência e aos direitos que começou a conquistar (AMIRALIAN, 1986). A ciência passa a definir quem é doente ou saudável. As deficiências são causadas por doenças, e não mais pelo demônio. Desde então, pelo menos no Ocidente, as deficiências são vinculadas às anomalias no corpo e a disciplina exigida pela ciência substitui a repressão religiosa. De acordo com Mazzotta (1996) e Pessotti (1994), foi de maneira segregada, em asilos ou grandes hospitais, que a deficiência passou a ser cuidada e “tratada” por médicos e educadores.

Os avanços do conhecimento, especialmente da área médica, favoreceram o início de atendimentos voltados às pessoas com deficiência, embora, em séculos anteriores, já tivessem sido colocadas em prática algumas tentativas de educar crianças com deficiências por meio de estratégias diferenciadas. Essas atividades foram esparsas, no entanto, restringindo-se às deficiências sensoriais (AMIRALIAN, 1986; CAIADO, 2003). A sociedade começava a dar à pessoa com deficiência condições mínimas de sobrevivência; contudo, ainda a mantinha isolada, segregada, por vê-la como um sujeito digno de piedade e sem a menor

potencialidade. Era preciso estudar uma maneira de educá-la. Todas as medidas aqui mencionadas refletem as condições do estado ao lidar com a diversidade, atravessando as políticas adotadas nesses contextos históricos.

Os estudos de Amiralian (1996), Caiado (2003) e Jannuzzi (2006) revelam que os séculos XVIII e XIX marcaram uma mudança e um avanço na história das pessoas com deficiência, nas tentativas para alargar suas fronteiras de modo que pudessem receber educação formal. Foi na Inglaterra que surgiu a primeira escola para surdos e, posteriormente, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) é tido como o primeiro professor de surdos na França. Oralizou sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. Em 1784, Valentin Haüy inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, e em 1829, Louis Braille, então aluno desse instituto, inventou o Sistema Braille, um processo de leitura e escrita em relevo, derivada da signografia, inventada por Charles Barbier (JANNUZZI, 2006). Outras iniciativas espalharam-se pela Europa e pela América. De acordo com Mazzotta (1996), a fundação nos Estados Unidos, em 1829, do "New England Asylum for the Blind", atualmente denominado como "Perkins Institute for the Blind", foi muito importante, pois despertou a sociedade americana para uma reflexão em relação à obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência em geral, sendo um modelo a ser seguido por todo o mundo.

A partir daí houve uma expansão nas políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Na seção que segue, apresenta-se o percurso rumo a uma escola inclusiva, no cenário brasileiro.

3. A educação das pessoas com deficiência no Brasil

A educação das pessoas com deficiência no Brasil surgiu de forma tímida, numa tentativa de institucionalização, o que representava, no fim do século XVIII e início do século XIX, o reconhecimento de que podiam também aprender, embora somente junto com seus pares. Conforme aponta Jannuzzi (2006), a primeira preocupação oficial com a educação de deficientes foi o projeto de lei apresentado pelo Deputado Cornélio Ferreira França à Assembleia, em 1.835, objetivando a criação do lugar de professor de primeiras letras para ensino de cegos e surdos-mudos, na capital do Império e nas capitais das províncias.

O Imperador D. Pedro II, inspirado no exemplo de José Álvares de Azevedo, jovem cego que havia estudado na França durante 6 anos, baixou o Decreto Imperial número 1.428, de 12 de setembro de 1.854, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A então capital do Império também foi berço da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857, que se tornou um centro de referência, no país.

No início do século XX, a escola segregada havia se expandido e se consolidado como modelo de atendimento à pessoa com deficiência, mas foi somente na segunda metade desse século, depois da Segunda Guerra Mundial, e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se passou a pensar na possibilidade de atendimento a esses estudantes na escola regular (CAIADO, 2003). Até então, algumas outras iniciativas da sociedade civil haviam instalado, como o Instituto Pestalozzi, em Minas Gerais, em 1926, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, e na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, em 1945. Em 1954 houve o surgimento do movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no concebidas tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1996; CAIADO, 2003).

Por sua atuação eficiente, fora das limitações da administração pública, essas instituições foram colocadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira. O número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas entidades públicas, e, por essa razão, ganharam muito poder na discussão das políticas públicas junto às instâncias governamentais. De acordo com Jannuzzi (2006), o modelo defendido por essas instituições, cuja atuação era baseada em assistencialismo e filantropia, também preconizava a segregação das pessoas com deficiência, com a premissa de que, devido às suas limitações, não poderiam conviver nos mesmos espaços sociais que as outras pessoas. Deveriam, portanto, estudar em locais separados, e só seriam aceitas na sociedade aquelas que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções das pessoas ditas normais.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que sustentava que

[...] toda pessoa possui direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A educação é um dever da família, que deve escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir, por intermédio de bolsas, o acesso às escolas particulares para as pessoas de famílias de baixa renda (BRASIL, 1961, s/p).

Como consequência dessa política, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 previu o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Mas a pressão das associações, entretanto, abriu brechas para

que pudessem atuar, sendo financiadas para isso (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1996). Como consequência, consolidou-se nas escolas o modelo das classes especiais exclusivas, nas quais as pessoas com deficiência receberiam educação adequada por professores especialmente treinados. A lei também garantia que as entidades assistenciais continuariam a atuar com apoio financeiro do governo.

As iniciativas do Estado brasileiro visando à inclusão escolar das pessoas com deficiência, com a pretensão de atender todo o território nacional, tiveram fortalecimento a partir do momento em que as questões de formação de professores passaram a ganhar espaço nas agendas do governo. A preocupação com a formação de recursos humanos para atendimento a esses alunos aconteceu por volta de 1945, com a criação do primeiro curso de especialização, em nível médio, para formar professores especializados para o ensino de pessoas cegas, no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Mas foi a partir dos anos 70, como fruto do movimento internacional de garantia de direitos às minorias, que surgiu, no contexto da Educação Brasileira, a implantação de uma política nacional de atenção às pessoas com deficiência - o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério de Educação. Criado no início da década de 70, segundo Mazzotta (1986), o CENESP tinha como objetivo nortear as linhas e as diretrizes do atendimento educacional às pessoas com deficiências.

Foi também na década de 1970 que se iniciou, no Estado de São Paulo, a formação de professores de Educação Especial no Ensino Superior. Para Masini (1994), foi um marco que revelou o reconhecimento de que essa Educação requer aprofundamento de estudos e um profissional que disponha, não só de recursos técnicos, mas de fundamentação teórica para refletir sobre sua ação e decidir sobre a melhor prática docente na gestão da sala de aula. O modelo das classes especiais vigorou até meados dos anos 80, quando uma nova concepção começou a ser discutida e o Brasil foi finalmente apresentado à inclusão.

A Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecida pela Constituição de 1988, representou um passo importante rumo à inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular. Em seu artigo 208, a Constituição garante o direito à escola para todos, sem discriminação ou qualquer forma de preconceito. Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que designava o professor especial como o responsável por acompanhar os alunos da Educação Especial, propondo, junto a outros profissionais especialistas, a inclusão ou não desse aluno na escola regular do sistema de ensino. A homogeneização dos padrões de aprendizagem foi seu ponto falho, não resultando em reformulação das práticas pedagógicas, para que valorizassem a diversidade. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994) mesmo sem força

de lei, introduz uma mudança na orientação da educação inclusiva, ampliando o conceito de necessidades educacionais especiais. Incluiu no cenário da educação especial todas as crianças que, por qualquer motivo, não conseguem se beneficiar com a escola (BUENO, 1998). O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando, tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

A partir do documento de Salamanca, a inclusão adquiriu mais força e a discussão, no Brasil, trouxe polêmica e despertou interesse e participação de muitos. Assim, uma maior quantidade de alunos não foi excluída das escolas e teve atendido o seu direito à educação e à cidadania (CAIADO, 2003; BUENO, 1998). Entretanto isso não foi suficiente para garantir aos estudantes com deficiência um currículo adaptado às suas necessidades, nem mesmo estratégias docentes que levassem em conta as singularidades advindas de suas necessidades. Então, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial foi posicionada como modalidade da educação escolar transversal a todos os níveis de ensino. Com a LDB, começou-se a investir mais na formação docente, ainda sem a prerrogativa de um atendimento mais equânime. No entanto, mantém-se a divisão do sistema de ensino em regular e especial, admitindo-se a possibilidade de substituição daquele, regular, pelo especial, o que está incompatível com a Constituição Federal. De acordo com Caiado (2003) esta lei, ao garantir também o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência não o faz com o fim de lhes negar o direito de acesso ao mesmo ambiente que as demais pessoas, mas para o fim de lhes permitir esse acesso com aparatos específicos, se necessário, em complemento, e não como substitutivo da educação comum a todas as pessoas. A referida lei, promulgada pelo Decreto 7.611/2011, nos artigos 58 a 60 considera como público alvo da educação especial os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação), assegurando aos mesmos o atendimento educacional especializado. O termo “necessidades especiais” é utilizado no sentido de “deficiências”, contrário ao conceito mais amplo anteriormente absorvido pela Declaração de Salamanca.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação

Básica. Trata-se da primeira resolução com força de lei a defender a implantação de escolas inclusivas, na perspectiva de uma sociedade que acolha a diversidade humana e as diferenças individuais. Essa Resolução define as condições que determinam necessidades educacionais especiais e as medidas necessárias à inclusão escolar. No entanto, mantém um sistema separado do sistema regular de ensino, ao admitir escolas especiais e classes especiais, ainda que extraordinariamente e em caráter temporário.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Há, ainda, a Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece

[...] a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2010, p. 13-14).

Por sua vez, a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, resolve:

Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Art. 2º Colocar em vigência, por meio de seu órgão competente, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, as disposições administrativas necessárias para dar cumprimento à presente Portaria, especialmente no que concerne à difusão e à preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Outra iniciativa dos poderes públicos relacionados à formação e capacitação de recursos humanos para o atendimento aos alunos com deficiência foi o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, lançado em 2003. Esse Programa teve o objetivo de promover a formação continuada de professores e gestores, disseminando a política inclusiva nos municípios brasileiros, buscando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil foi signatário. No artigo 24 desse documento, é destacada a necessidade da capacitação e formação inicial e continuada de profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino. Essa formação deveria conscientizar os profissionais sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e estereótipos (CAIADO, 2009).

Esse fato foi reforçado, em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a necessidade da formação inicial e continuada. As diretrizes desse documento apontam que a base dessa formação deve prever “[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Tratando do atendimento educacional especializado (AEE), o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, são tentativas bem ponderadas de aperfeiçoar metodologias e didáticas nos caminhos da escola inclusiva. O primeiro dispõe “[...] sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20/12/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13/11/07”. Já o segundo trata da educação especial, do atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Embora as conquistas caminhem lentamente em direção à inclusão efetiva no cotidiano escolar e na prática docente, as iniciativas com a criação das Políticas Públicas discriminadas nos documentos legais e a atuação dos movimentos sociais foram fundamentais para que se chegasse a um cenário em que as pessoas com deficiência ganham poder de participação, assim como a formação docente tem destaque para a organização de um currículo que atenda às necessidades educacionais vindas da deficiência.

4. Visão geral sobre a atual política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva

O Estado deve oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento educacional especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Entretanto, é obrigação do gestor da escola e das Secretarias de Educação e Administração requererem os recursos para isso. As primeiras tentativas de colocar os municípios em alerta sobre a implementação do AEE estiveram presentes na Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010 (BRASIL, 2010c), que traz orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições de ensino regular, descrevendo a função do

poder público de assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e ao AEE (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva levou, então, para dentro das escolas o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo com o Decreto 7611/2011, configura-se como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógico, organizado pela instituição de forma contínua, com o objetivo de atender as necessidades específicas dos estudantes, eliminando as barreiras e possibilitando condições de acesso, participação e continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da educação especial.

Esse serviço está disponível em dois formatos: ou em Centros de Recursos Especializados ou em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Segundo esse documento, as SRM, que podem ser do Tipo I e do Tipo II, a partir de 2006 foram criadas em todo o território nacional como parte da política de inclusão, e gradativamente foram implantadas nos municípios. Essas salas, que são equipadas por meio de projetos específicos de forma padronizada por editais do Ministério da Educação, pertence à escola e são administradas por ela.

Nas SRM há mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento, no contraturno escolar, aos alunos com deficiência. Ali são encontrados diversos tipos de Tecnologia Assistiva, incluindo recursos eletrônicos e mecânicos, que são utilizados pelos alunos com necessidades específicas, como a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atende às necessidades posturais, entre outros (Brasil, 2010).

As especificações da sala Tipo I, com materiais e equipamentos úteis para o atendimento às deficiências em geral, são:

- 02 Microcomputadores
- 01 Material Dourado
- 01 Laptop
- 01 Esquema Corporal
- 01 Estabilizador 65
- 01 Bandinha Rítmica
- 01 Scanner
- 01 Memória de Numerais I
- 01 Impressora laser
- 01 Tapete Alfabético Encaixado

- 01 Teclado com colmeia
- 01 Software Comunicação Alternativa
- 01 Acionador de pressão
- 01 Sacolão Criativo Monta Tudo
- 01 Mouse com entrada para acionador
- 01 Quebra Cabeças – sequência lógica
- 01 Lupa eletrônica
- 01 Dominó de Associação de Ideias
- 01 Dominó de Frases
- 01 Mesa redonda
- 01 Dominó de Animais em Libras
- 04 Cadeiras
- 01 Dominó de Frutas em Libras
- 01 Mesa para impressora
- 01 Dominó tátil
- 01 Armário
- 01 Alfabeto Braille
- 01 Quadro branco
- 01 Kit de lupas manuais
- 02 Mesas para computador
- 01 Plano inclinado – suporte para leitura
- 02 Cadeiras
- 01 Memória Tátil

Já as Salas do Tipo II recebem os mesmos materiais que as do tipo I, com adição de recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual:

- 01 Impressora Braille – pequeno porte
- 01 Máquina de datilografia Braille
- 01 Reglete de Mesa
- 01 Punção
- 01 Soroban
- 01 Guia de Assinatura
- 01 Kit de Desenho Geométrico
- 01 Calculadora Sonora

O AEE deve ser instalado em uma ou mais salas da escola que o aluno com deficiência frequenta. Os alunos com deficiência têm aulas complementares no

horário inverso ao da aula, o que é denominado de contraturno (BRASIL, 2010). Uma confusão comum sobre o funcionamento dessa estrutura é que seria um lugar onde o aluno poderia ter aulas de reforço, para aprender o que não consegue aprender na sala regular. NÃO É ISSO! A atividade no AEE não é uma aula de reforço nem de substituição: é uma atividade que tem o objetivo de desenvolver habilidades específicas, como o aprendizado do uso das tecnologias, do Braille, da Libras, por exemplo. A frequência ao AEE, portanto, não substitui a frequência na classe comum da escola regular. Mais que isso: a pessoa tem que estar matriculada na classe regular e frequentá-la normalmente; caso contrário, não terá acesso ao AEE.

O trabalho na sala de recursos consiste na avaliação das melhores alternativas de Tecnologia Assistiva, na produção de material adequado para o aluno e no encaminhamento de todos esses recursos (incluindo equipamentos) e materiais produzidos para que eles sirvam ao aluno na escola, junto com a família, e nos demais espaços que ele frequenta. Além disso, cabe ao AEE a preparação e disponibilização de material pedagógico, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código Braille, a disponibilização de mecanismos para comunicação alternativa e de recursos de Tecnologia Assistiva, incluindo acessibilidade ao computador, entre outros (BRASIL, 2008).

Cabe à Nota Técnica nº 055/2013 – MEC/SECAI/DPEE (BRASIL, 2013b), a orientação quanto à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva referente aos fundamentos legais, políticos e pedagógicos. Consta nessa Nota que compete ao poder público assegurar à população-alvo da EE condições de acesso e permanência no ensino regular, tomar providências necessárias com a finalidade de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e observar comunicações que possam dificultar a participação do indivíduo no meio onde vive. O AEE, por meio das SRM, deve ser oferecido nas escolas urbanas, quilombolas, indígenas, seja na modalidade presencial, seja na modalidade semi-presencial.

O AEE, que complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando promover sua autonomia e independência na escola e fora dela, atende a vários tipos de deficiência: alunos com deficiência física, intelectual e sensorial (visual e auditiva, total ou parcial), alunos classificados com o espectro autista, anteriormente transtornos globais de desenvolvimento, e alunos com altas habilidades.

O professor que atua nesse serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico, além de conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de espe-

cialização. A organização e a administração desse espaço são de responsabilidade da gestão escolar.

Sob esse enfoque, ao contrário de um modelo meramente classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. O professor constrói e reconstrói suas possibilidades ao mobilizar conhecimentos e atuar na gestão da sala de aula de modo que possa contemplar os estudantes com deficiência nas suas necessidades específicas.

5. CONCLUSÃO

Ao compreender o processo histórico de exclusão das pessoas com deficiência, até que se chegasse a um modelo que incorporasse suas necessidades educacionais especiais, diversas iniciativas foram tomadas pelo poder público, no planejamento e na implementação de ações mais coerentes às realidades e demandas sociais.

No modelo de inclusão, todas as pessoas devem ter acesso ao sistema de ensino de modo igualitário. Não é tolerado nenhum tipo de discriminação, de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc. A filosofia da inclusão reconhece e valoriza a diversidade, considerando que por meio dela a sociedade se enriquece em experiências, o que gera aumento de oportunidades.

Nesse sentido, a inclusão tornou-se um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e de seu lugar na sociedade. Com a inclusão escolar, existe a inserção dos alunos com e sem deficiência nas salas de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados.

Com a adoção do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, incorporou-se a noção de que a articulação entre o especial e o regular é possível, e que nesses espaços as crianças com deficiência têm condições de complementar o seu desenvolvimento escolar, por meio de recursos e tecnologias adequadas às suas necessidades.

Para isso, o professor, tanto do ensino regular quanto do AEE, deve ser preparado para receber o aluno e resolver os problemas associados à sua presença, que não são nada simples. Ele deve organizar as estratégias diferenciadas de ensino, em particular, tais como modificações na forma de apresentação, adaptações no material didático, adequação do tempo, organização dos Critérios diferenciados de avaliação, entre outras.

Há que se ter total consciência de que, como todo modelo, a inclusão, como foi preconizada e implantada no Brasil, é passível de críticas. Há muitas situações

que não são fáceis de solucionar. Como exemplos: a necessidade de uma formação constante dos professores para atuarem de forma conveniente nesse modelo, os ambientes da escola e da sala de aula devem ser reformulados para atender aos requisitos de acessibilidade, os processos didáticos e de avaliação precisam ser revistos. Por fim, o investimento em equipamentos de Tecnologia Assistiva (e treinamento para sua utilização) torna-se quase compulsório.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 mar. 2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 5296 de 02/12/04**.

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

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 25 mar. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2002. Seção 1. Disponível em: <<https://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteúdo/conteúdo.php?conteudo=417>> Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seep/res1=2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 out. de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECAI/DPEE**: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Brasil, 2013b. Disponível em: <www.ppd.mppr.mp.br/arquivo/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 29 de agosto de 2006. Brasília: 2006.

BORGES, José Antonio dos Santos. **Do Braille ao Dosvox**: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. 327 p. Tese (Doutorado)- UFRJ, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/tese_antonio_borges.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BUENO, J.G.S. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (ORG.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marrin; Brasília, DF: Capes, 2008.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MASINI, E; SALZANO, F. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente visual** - orientando professores especializados. Brasília: Corde, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37. 2011.

UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PRESENÇA DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Priscila Cristiane Escobar Silva
Letícia Maria Pinto da Costa

1. Introdução

As duas últimas décadas foram marcadas por grandes mudanças, em virtude da presença das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) na sociedade. Tal cenário resulta em dois contextos: de um lado, uma geração transitória que chega ao século XXI e tenta acompanhar a velocidade com que ocorrem as mudanças do mundo, e de outro lado, uma geração que representa a sociedade da informação marcada pelos avanços científicos e tecnológicos.

Nesse sentido, é possível afirmar que hoje se vive na sociedade da tecnologia, destacando o uso das TIC na realização de inúmeras atividades, tais como ler, aprender, comunicar, trabalhar, entreter, entre outras. Moran, Masetto e Behrens (2013), assim como Leite *et al.* (2014), afirmam que não há dúvida de que as TIC atingiram a todos como uma avalanche e que sua presença na sociedade é fácil de ser observada.

Dessa forma, surge a necessidade de inserção das TIC nas instituições educativas, como ferramenta de apoio ao fazer docente e às suas estratégias didático-pedagógicas, viabilizando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, nessa sociedade cada vez mais tecnológica, sobre a inclusão das tecnologias na educação questiona-se: o que pensam os professores da educação básica e superior sobre a presença das TIC no campo da educação?

No estudo aqui relatado, objetivou-se conhecer as opiniões do corpo docente sobre a relação educação e tecnologia, examinando a viabilidade de inclusão das TIC nas escolas e/ou salas de aula e analisando a atuação docente nesse novo contexto educacional. No que diz respeito às justificativas para sua realização, aponta-se a sua contribuição para o contexto social, isto é, a produção de conteúdo teórico-científico sobre maiores saberes acerca do assunto, dada a relevância do tema “Tecnologia e Educação” na era digital e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a temática.

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação e a tecnologia constroem uma parceria viável, pois à escola cabe a função de ensinar e formar para a vida, e não o pode fazer sem a tecnologia, uma vez que as TIC se tornaram parte essencial do desenvolvimento da humanidade.

2. As TIC e a educação

Nesta seção busca-se promover uma discussão sobre o paradigma que envolve as TIC, ou NTIC (Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação), e a Educação. Para isso, os trabalhos de Demo (2011), Kensky (1998), Leite *et al.* (2014), Libâneo (2003), Mercado (1998), Moraes (2013), Moran, Masetto e Behrens (2013), Perrenoud (2000) e Simião e Reali (2002) constituíram o referencial teórico para fundamentação do estudo.

O ponto inicial é dado por Perrenoud (2000, p. 138):

Melhor seria que os professores exercessem antes de mais nada uma vigília cultural, sociológica, pedagógica, para compreenderem do que será feita a escola de amanhã, seu público e programas. Se lhes resta um pouco de disponibilidade, uma abertura para o que se desenrola na cena das NTIC seria igualmente bem-vinda.

Kensky (1998, p. 69) acrescenta que “[...] garantir a necessária adesão social a um projeto de convivência integrada com os outros espaços sociais e as mais recentes tecnologias, essa é a necessidade educacional da nova era”.

Nesse contexto, o autor evidencia a necessidade de os professores pensarem sobre o futuro da educação nos mais variados sentidos e com especial atenção às TIC, construindo uma “reflexão crítica” sobre a presença das tecnologias nas escolas e a prática educativa suportada por essas ferramentas. Ainda nessa perspectiva, Kensky (1998, p. 67) pondera:

O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber, e sobre as novas formas de ensinar e aprender [...] Estas alterações nas estruturas e na lógica dos conhecimentos caracterizam-se como desafios para a educação e, sobretudo, requerem novas orientações para o que se vai ensinar, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente.

Corroborando a fala anterior, Libâneo (2003) destaca que as práticas docentes foram impactadas com as novas tecnologias, que provocaram inúmeras mudanças nos modos de educar e ensinar. Entretanto, o autor ressalta que a presença docente nesse novo contexto é fundamental para construir condições cognitivas e afetivas que permitirão ao aluno encontrar significados para as

informações encontradas nas mídias, multimídias e nas variadas formas de intervenção educativa urbana.

Nesse sentido, acrescenta Mercado (1998, p. 1): “O professor, neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la” [...], sendo assim “[...] o conselheiro da aprendizagem dos alunos”.

Como visto, os autores destacam que a nova escola e as formas de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias não diminuem o espaço do professor, pelo contrário, é nesse cenário crítico que sua presença é ainda mais importante. Ele é o responsável por assegurar que as informações dos mais diversos meios comunicacionais sejam interpretadas da maneira correta e transformadas em conhecimento.

Dando continuidade à discussão, Demo (2011 p. 77) observa nas “TIC uma oportunidade ímpar de ensino, mesmo que sejam apenas ferramentas”. Já Simião e Reali (2002) defendem que as tecnologias da informação são instrumentos facilitadores no ambiente de aprendizagem, além de se constituírem como desafiadores lúdicos passíveis de construir conhecimentos interdisciplinares.

Dessa forma, evidencia-se que as TIC são ferramentas educacionais que auxiliam o trabalho do professor, no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos, pois contribuem para a formação de diversas competências educacionais.

Como provocação a esta discussão, Moran, Masetto e Behrens (2013) apresentam que a chegada das TIC no campo da educação, principalmente dentro das salas de aula, trouxe tensões, novas possibilidades e grandes desafios.

Para os autores, ao mesmo tempo em que inúmeras possibilidades surgem com o avanço das tecnologias e do mundo digital, as instituições de ensino têm ficado perplexas sobre o que deve ser mantido, alterado e incluído na educação atual. Isso porque a inserção das TIC no ambiente escolar é tida como um cenário complexo: elas proporcionam diversas formas de trabalho com foco na aprendizagem, mas provocam certa preocupação sobre os rumos do ensino.

Assim, como medida para as novas exigências educacionais, e fechando a discussão, Demo (2011) propõe encontrar um meio termo que preserve a presença incontestável das tecnologias e do papel do professor. O autor destaca que “[...] ninguém nega que os artefatos da tecnologia informacional crescem e se sofisticam de maneira difícil de acompanhar” (*Idem*, p. 78). Ou seja, é necessário encontrar um caminho onde consigam conviver as TIC e a educação, uma vez que não pode ser descartado o espaço que elas ocupam na sociedade, a forma como afetam a ação docente. Assim, as escolas devem encontrar uma definição de como considerá-las em sua base educacional.

Diante das premissas apresentadas nesta discussão, é possível observar que as TIC afetaram sensivelmente o campo educacional, devido ao crescimento exponencial que apresentaram em todos os ambientes, deixando as escolas atordoadas sobre como conduzir os caminhos da educação. Quanto à atuação docente, embora as TIC tenham provocado mudanças no papel do professor, elas não o substituem. Pelo contrário, o professor ganha um novo sentido, ao transformar o volume de informações a que os alunos têm acesso, por meio das diversas mídias, selecionando-as de forma correta, para que o conhecimento seja construído efetivamente. Ademais, é percebido que as TIC são concebidas como ferramentas que auxiliam na aprendizagem dos alunos, pois passaram a ter a função de agentes motivadores para o saber.

2.1. Das possibilidades

No que se refere às possibilidades que as TIC geram no ambiente educacional, Perrenoud (2000, p. 125) observa que as escolas que não se adequarem para ensinar com base no universo dos discentes serão desqualificadas. Nesse sentido, o autor conclui seu pensamento com uma questão relevante: “Como não concordar?”

Nesse contexto, é necessário compreender que as instituições de ensino devem atentar para o meio em que estão inseridos seus alunos, pois qualquer movimentação contrária a esse sentido demonstrará sua incapacidade de renovação.

Ainda sobre as TIC, Leite *et al.* (2014, p. 17) entendem que elas devem estar nas escolas, pois, se através de seu uso o homem expande suas capacidades, sua presença em sala de aula ampliará também seus horizontes em direção à realidade:

Podemos pensar ainda que a própria tecnologia pode ser um meio de concretizar o discurso que propõe que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para autonomia, não para repetir, copiar e imitar.

Até esse ponto, o que se vê é a demonstração de como a presença das TIC nas instituições de ensino pode proporcionar variadas oportunidades de construção do conhecimento autônomo nos alunos, respeitando suas capacidades individuais de trabalho.

Ainda no que se refere às oportunidades de aprendizagem mediada pelas TIC, Moran, Masetto e Behrens (2013) citam que as ferramentas possibilitam alargar o

conceito de aula e que as escolas têm a chance de converter-se em ricos espaços de aprendizagem presencial e virtual, motivando seus alunos a trabalharem ativamente em pesquisas, desenvolvendo proatividade e interação.

Libâneo (2003) ressalta que as TIC se relacionam com a educação no âmbito pedagógico porque se integram ao conteúdo escolar em várias disciplinas do currículo, implicando, entre outros, efeitos didáticos, como o desenvolvimento do pensamento autônomo para que o aluno conduza sua aprendizagem.

Assim, reforça-se o conceito de que as TIC modificaram muito as formas de produções da sociedade, incluindo a promoção do conhecimento nas escolas. Quanto ao que se refere à educação, é necessário reconhecer a importância da ferramenta na condução dos processos de ensino-aprendizagem e no modo como o papel do professor e o do aluno são reestruturados, nesse contexto de mudanças.

Diante dessas exposições, constata-se a necessidade de inserção das TIC nas escolas, pois elas constituem um fenômeno contemporâneo e bem situado que enriquece o conhecimento e promove novas formas de atuação aos professores e aos alunos.

2.2. Dos desafios

Leite *et al.* (2014, p. 14) evidenciam que, entre as dificuldades presentes na relação educação e tecnologia, está a introdução das TIC na escola brasileira, pois “[...] a utilização da tecnologia na escola foi associada a uma visão limitada de educação, baseada em fundamentos teóricos e ideológicos externos”.

Quanto a esse cenário, Mercado (1998, p. 1) explica que:

Frente a esta situação, as instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e partir das concepções que as crianças têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

É visto, assim, que uma das primeiras dificuldades em torno da questão tecnológica e a educação corresponde à inserção das TIC nas escolas, isso porque o uso das ferramentas não é entendido como um ensino significativo, assim como ainda é desprezado o que pensam os alunos sobre as práticas educacionais apoiadas nas tecnologias.

Em continuidade aos desafios de educar lançados pelas TIC, Libâneo (2003) e Oliveira e Chadwick (1984, *apud* DEMO 2011) levantam como outra tensão nesse

cenário a persistência da pedagogia tradicional. Há resistência à inovação tecnológica, a esse profícuo universo de oportunidades, ou seja, os professores exprimem grandes dificuldades em reconhecer teórica e praticamente os benefícios da formação tecnológica.

Libâneo (2003, p. 63) enfatiza que existem razões culturais e sociais para tal resistência: “[...] o medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural, científica ou formação que não inclui a tecnologia”.

Nesse sentido, a resistência docente em aceitar a presença das TIC e seus benefícios na formação do sujeito é explicada pelo receio dos professores de perder espaço para as ferramentas tecnológicas, pela descaracterização da profissão e pela falta de conhecimento para uso pedagógico ou até pessoal dos recursos.

Nesse sentido, pondera Moraes (2003, p. 2):

Percebemos que a problemática maior estava na forma de apropriação da tecnologia pela escola, nos modelos pedagógicos utilizados e que apesar de incorporarem características que os livros não possuem, continuavam perpetuando o velho ensino, “otimizando o péssimo”, a partir de uma nova versão tecnológica visualmente mais bonita e agradável, mas política e pedagogicamente vazia.

Moran, Masetto e Behrens (2013) reforçam que as mudanças na educação ainda vão demorar a acontecer, isso porque os modelos educativos tradicionais estão sedimentados, trazendo às instituições educativas o desafio de deixar de lado essa metodologia e passar a uma aprendizagem mais participativa.

Em suma, percebe-se que as tensões, dificuldades e desafios da inserção das TIC na educação estão centrados diretamente no modelo educativo construído ao longo dos anos, evidenciado pela forte resistência às tecnologias por parte do professorado. Os docentes, muitas vezes, negam a viabilidade dessa tecnologia em sala de aula e dos benefícios que podem proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem, por medo da substituição e da descaracterização da função.

3. Metodologia

A pesquisa relatada neste capítulo classifica-se como básica e qualitativa. Para Prodanov e Freitas (2013), pesquisa básica é aquela que gera conhecimentos úteis, contribuindo para o avanço da ciência, mas que não requer aplicação prática. Logo, aplica-se esse tipo de pesquisa ao estudo da necessidade de

produzir maiores saberes acerca da temática que envolve o uso das TIC na educação.

Quanto à pesquisa qualitativa, explica Minayo (2009) que esse tipo de investigação trata de questões com grande particularidade, ocupando-se da realidade que não pode ser quantificada, isto é, trabalha diretamente com os significados. Ainda sobre essa questão, explicam Prodanov e Freitas (2013, p. 70) que:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.

Nessa ótica, a pesquisa compõe-se como qualitativa, pela especificidade e particularidade nos objetos e sujeitos da investigação, isto é, a Instituição de ensino e as tecnologias estudadas, assim como os professores e alunos. Além disso, é observado o objeto de estudo em um contexto real e atual.

No que se refere à amostra participante, definiu-se amostragem não aleatória intencional para a pesquisa. Essa modalidade não recebe inferência estatística, mas utiliza-se da estatística descritiva, considerando que a escolha dos participantes ocorre propositadamente pelo pesquisador (CARNEVALLI e MIGUEL, 2001).

Nesse cenário, definiu-se o total de sete professores, observados nos seguintes critérios: ter no mínimo 3 anos de atuação na instituição, atuar apenas na função de professor, ter utilizado tecnologias em suas aulas, ter disponibilidade para participar da pesquisa e, se pertencer ao Ensino Superior, atuar junto ao Curso de Pedagogia.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, definiu-se o grupo focal como mecanismo de investigação. Destacam Iervolino e Pelicioni (2001, p. 116) que “A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos.” Gatti (2005, p. 11) explica que essa técnica é cada vez mais utilizada em abordagens qualitativas em pesquisas sociais, destacando que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias

prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Nesse contexto, o desenvolvimento do grupo focal aplica-se à pesquisa por promover a interação entre os pesquisados (professores), sob a mediação da autora, no intuito de conhecer com profundidade as concepções do corpo docente sobre a presença das TIC na educação. Observa-se que essa etapa foi realizada em dois momentos, em virtude da demanda educacional distinta entre o pessoal da educação básica e superior, com realização dos grupos focais entre os dias 23 e 24 de março de 2017.

Por fim, no que se refere aos procedimentos para análise de dados, Bardin (2011, p. 44) a define como um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Além disso, a autora propõe que a organização da análise seja realizada em torno de três etapas cronológicas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

Neste contexto, a pré-análise ocorreu por meio da organização de todo o material coletado de acordo com os objetivos/eixos norteadores da pesquisa, e a “leitura flutuante” foi realizada sem a necessidade de encontrar respostas ou referências. Por outro lado, a exploração do material vem carregada de esforços do pesquisador para uma análise minuciosa, objetivando construir relações com o referencial teórico e responder à problemática da pesquisa. Além disso, foi escolhida para o tratamento dos dados a organização por categorias, e a seleção ocorreu pelo agrupamento das falas dos entrevistados. Por fim, os dados foram tratados para se obter unidade de sentido, e foi possível realizar uma discussão qualitativa com a apresentação dos resultados em formato de quadros.

4. Resultados e discussão

Nesta seção são tratadas as opiniões dos professores sobre o uso das TIC na educação. Para tanto, foram propostas duas questões aos entrevistados, para verificar seu posicionamento, assim como os pontos de destaque e críticos da temática. Além disso, buscou-se verificar como é visto o papel do professor nesse novo cenário.

As participações dos professores resultaram na divisão deste eixo em categorias (ver Quadro 1).

Quadro 1: Definição das categorias, subcategorias e segmentos ilustrativos sobre a relação educação e tecnologia. (N = frequência das respostas)

Categorias	Subcategorias	Segmentos ilustrativos	N
<p>Favorecimento das TIC na educação</p>	<p>É uma realidade</p>	<p>“Aí nesse caso sim. Acho que a gente já utiliza, porque como a aula já é fragmentada. Se a gente não utilizar certas ferramentas de vídeo, de áudio, de interação dentro e fora, a aula fica bem “GLS”, Giz, lousa e sal iva, entendeu? [...] Eu acho que dá” (PA, 2017).</p> <p>“Ou seja, falar assim que dá para desassociar a tecnologia da informação com a sala de aula, não” (PB, 2017).</p> <p>“Ah!, eu acho que sim. A própria tecnologia, na verdade, é assim. O própriocelular, que já é uma extensão do corpo, ele é assim. Na verdade, esse é o nosso papel, exatamente de inserir essas ferramentas nas nossas aulas” (PE, 2017).</p> <p>“Uma realidade, é uma coisa difícil da gente combater” (PD, 2017).</p>	<p>4</p>
	<p>Os entraves</p>	<p>“Eu tenho muit os profissionais qu e vão travar por uma simples resistência às mudanças ” (PD, 2017).</p> <p>“Se a gente mudar a gente descaracteriza a nossa função docente, mas, não nós enquanto docentes, mas sim enquanto o outro reconhecer nós como professores. E essa descarac terização é muito comum” (PA, 2017).</p> <p>“É, lembrando que para você usar, você precisa de rede e tudo mais. E a gente sabe que em questão de Brasil isso é muito deficitário ” (PC, 2017).</p>	<p>7</p>
	<p>O suporte</p>	<p>“Em qualquer área cada um tem o seu jeito de aprender. Como você pode falar, trabalhar numa sala de aula de um jeito achando que todo mundo aprende igual? Não. Todo mundo é um robôtem que fazer primeiro isso, depois isso, depois isso. Eu não acredito nessa situação. Eu acredito sim, que cada um tem o seu jeito de aprender, então, é visual, outro auditivo, enfim, sinestésico” (PF, 2017).</p>	<p>4</p>
<p>O papel docente muda</p>	<p>“Não. Acho que muda o papel do professor” (PB, 2017).</p>		<p>7</p>

Fonte: Professores (2017) – Adaptação nossa.

4.1 Favorecimento das TIC na educação

A primeira questão proposta aos entrevistados examinou a viabilidade de inserção das TIC na educação, com a participação de 100% do grupo focal. Obteve-se que os professores concordam sobre a necessidade de parceria entre as TIC e a educação. Além disso, a discussão permitiu que emergissem outras 3 subcategorias - “É uma realidade”, “Os entraves” e “O suporte” -, que são discutidas nos subitens que seguem.

4.1.1 É uma realidade

“É uma realidade” marca o início da discussão, com a participação de quatro professores, que indicaram que as TIC são um fenômeno atual e que, por isso, devem estar presentes nas salas de aula.

Com base nos exposto no Quadro 1, os professores PA e PB destacam a viabilidade da parceria entre a educação e tecnologia, e o fato de que essa ação faz parte da prática dos professores. Indicaram também que a presença das TIC é uma realidade no campo educacional, sendo muito difícil conceber um espaço de aprendizagem em que não haja alguma tecnologia presente.

O professor PA evidenciou a necessidade de uma aliança entre a tecnologia e a educação, para que a aula não seja baseada em métodos antigos e, pode-se dizer, cansativo para os alunos. O professor destacou que a inserção de recursos como áudio e vídeo pode contribuir para a dinamização das aulas. Cabe observar que ele ainda declara que essa parceria “dá certo”, reafirmando que o uso das TIC na educação tende à construção de aulas mais interativas e que assegura o melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, para promoção da aprendizagem.

Corroborando tais premissas, o professor PE apontou que no século XXI não é possível lecionar em moldes antigos, pois todo esse aparato tecnológico atual, principalmente o celular, chega a fazer parte da personalidade dos sujeitos. Assim, o universo das TIC está totalmente presente no dia a dia dos alunos, tornando praticamente impossível uma separação entre eles, o que força os professores a reconstruírem seu papel, suas práticas e metodologias.

Como fechamento, dentre as opiniões trazidas anteriormente pelos professores nesta categoria, destacam-se os apontamentos da professora PD, isto é, sua opinião de que as TIC estão presentes na rotina da sociedade e que as escolas, os professores e outros agentes educacionais não podem ignorá-las ou impedir que façam parte da sua aula, uma vez que essa realidade é vivenciada pelos alunos.

Assim, houve consenso entre os entrevistados, no que se refere à presença das TIC na educação. Apurou-se que essa relação é totalmente possível,

necessária e viável, servindo de suporte à prática docente como forma de reconstrução do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma realidade contextualizada na vivência dos discentes e da sociedade informatizada.

4.1.2 Os entraves

Esta subcategoria é resultante das observações dos entrevistados sobre os obstáculos encontrados para uso pleno das TIC na educação. Foram levantados problemas, como: a “resistência às TIC”, a “descaracterização docente” e “outros lugares, outras realidades”.

O primeiro ponto de abordagem é a “resistência às TIC”, definido pelos sujeitos como um dos primeiros entraves para o trabalho docente mediado pelas tecnologias. Nesse quesito, observa-se a participação específica de dois professores, o correspondente a aproximadamente 29% da composição do grupo focal.

Com base no segmento ilustrativo presente no Quadro 1, para esta subcategoria, a professora PD explica sua preocupação em relação aos profissionais que certamente apresentarão forte resistência à presença das TIC, seja pela dificuldade de uso das ferramentas, seja pelo medo da mudança. Como não estão predispostos para o novo e não reconhecem as possibilidades de ensino com o recurso, não se inclinam a usar as TIC em novas metodologias de trabalho.

A professora PC (2017) diz enfaticamente “Com certeza”, em relação à fala de PD, evidenciando que o fator resistência ao uso das TIC é uma verdade entre os professores, o que impede o avanço do trabalho docente mediado pelas tecnologias.

Ao revisitar Libâneo (2003), percebe-se que entre as tensões, dificuldades e desafios no uso das tecnologias está a persistência dos modelos tradicionais de aula, oriundos principalmente da falta de conhecimento e/ou formação docente para o uso das TIC. Nesse contexto, é possível estabelecer que, mesmo diante das proporções que as TIC ganharam na sociedade e que estão ganhando nos espaços escolares, a resistência ao uso da ferramenta é um dos fatores que fazem com que as escolas ainda sejam constituídas nos modelos tradicionais de ensino.

Dando sequência às preocupações dos entrevistados, o próximo ponto de abordagem é a “descaracterização docente”, também composta por 29% do grupo focal, isto é, com participação novamente de mais dois professores.

De acordo com a observação do professor PA, no Quadro 1, destaca-se que o medo do professor em não ser reconhecido como tal pela comunidade educativa impede o avanço da educação no sentido de uma prática docente mediada pelas tecnologias.

Neste ponto, o professor PB (2017) diz, com ênfase, “É verdade”, sinalizando concordar com as menções de PA sobre o assunto, isto é, para ele o medo de o outro não reconhecer o professor como professor é o que tem retardado a naturalização do processo de ensino por meio das TIC.

Assim, recorrendo mais uma vez a Libâneo (2003), percebe-se que o medo da despersonalização também é fator de tensão entre os professores para a inclusão das TIC em sala de aula, o que resulta na existência, ainda, de escolas e professores “do século passado”.

Nesse sentido, é possível mais uma vez estabelecer que a “resistência às TIC” e a “descaracterização profissional”, como fruto das preocupações dos professores, fazem com que o ensino e as práticas docentes mantenham-se no tradicionalismo dos séculos XIX e XX, descartando as possibilidades de inovação do processo educativo com as tecnologias como instrumentos de apoio.

Sequenciando a discussão, o último ponto de abordagem é “outros lugares, outras realidades”, mencionado pelos professores como o “grande desafio”. Tal definição é fruto da observação dos participantes de que as condições da Instituição, objeto de estudo, são isoladas, porque as realidades encontradas em outros contextos são completamente distintas.

Nesse sentido, “outros lugares, outras realidades” vem destacando os cenários discrepantes na educação brasileira, representados por 4 participações, o equivalente a aproximadamente 58% da composição do grupo focal.

Os professores trazem em suas falas que, no Brasil, a relação tecnologia e educação é marcada por atrasos, destacando que em algumas regiões do país o “computador” não é conhecido e que provavelmente demorará a ser. Tal fato ilustra o subdesenvolvimento tecnológico que vive o país. Nessas circunstâncias, eles observam que não se deve pensar a inserção das TIC na educação somente no contexto São Paulo, uma vez que fora dos centros urbanos há grandes dificuldades para que a tecnologia chegue até as escolas.

Nesse sentido, os pontos de destaques trazidos pelos professores vão ao encontro das pesquisas sobre a carência do Brasil, em relação ao acesso às TIC, desenvolvidas pelos Órgãos Nacionais e Internacionais de Pesquisa sobre o Desenvolvimento Econômico, das Comunicações e Tecnologias (ONU, 2015).

Dando sequência às análises deste item, tem-se que o professor PE menciona que as disparidades não se fazem presentes somente nas regiões do país, mas também de escola para escola, sejam elas do setor público ou particular. O professor PE acrescenta:

Então, acho que é importante essa questão da realidade daquele público. Então a realidade daqui é uma, a realidade

aqui, da escola de Guarulhos mesmo de um bairro mais afastado é outra, na da zona leste onde eu trabalho é outra, e assim vai. Eu tenho uma dificuldade, que você tem que reservar horário de sala de vídeo, você tem que tirar os alunos de sala e levar para sala de vídeo, organizar, ligar, até aí já foram 15 minutos. Então assim, é uma realidade muito pequena.

Para o professor, observar os variados contextos quando o assunto é educação e tecnologia é fundamental. Como cada instituição tem suas particularidades, logo serão encontradas realidades distintas entre as escolas, mesmo entre aquelas do mesmo setor. Ele ainda menciona uma experiência particular, para exemplificar tal condição, revelando sua dificuldade em passar um vídeo para as turmas em que leciona em uma determinada instituição de ensino particular. Explica que tecnologia não faz parte daquele contexto, diferentemente do cenário que se encontra na Instituição alvo do estudo.

Considerando tais condições, cabe aqui mencionar Leite *et al.* (2014), que enfatizam que, mesmo diante da presença das TIC na sociedade, a tecnologia não alcançou a maior parte das escolas, o que ratifica os discursos dos professores sobre as realidades distintas encontradas nas escolas do país.

Retornando aos segmentos ilustrativos para a questão da infraestrutura tecnológica, a professora PC intensifica sua preocupação quanto ao uso das TIC em virtude do atraso tecnológico do país, acreditando que a educação suportada pelas tecnologias é importante, mas que, sem as condições necessárias, isto é, acesso à internet e equipamentos, não é possível utilizar o recurso, tampouco construir aprendizagem.

O professor lembra os muitos problemas de acesso à tecnologia que o Brasil, tem em relação aos países desenvolvidos. Cabe destacar, neste ponto, a consonância do relatório da CEPAL e do IDI, com as menções de PB sobre o baixo posicionamento do Brasil, no que se refere ao acesso à internet, em relação a outros países (ONU, 2015).

Assim, é constatado que a TIC é uma realidade no ensino, resguardados os contextos de cada instituição educativa; no entanto, para seu uso pleno na educação deve existir uma infraestrutura de redes e equipamentos que comporte as necessidades dos professores e alunos. Muitas escolas não têm tal suporte, e a situação se agrava em determinadas regiões do país.

Em suma, para os professores, os alunos da Instituição estudada estão sempre um passo à frente dos demais, assim como aqueles que estão nas grandes cidades estão à frente daqueles que estão nas regiões mais afastadas. Na concepção do professor, essa cultura das diferenças é “desleal” e destaca ainda

mais os problemas de exclusão de oportunidades geradas no campo social, econômico e tecnológico.

4.1.3 O suporte

Esta subcategoria é resultante da fala dos sujeitos da pesquisa, ao expressarem que as TIC são ferramentas que dão apoio ao trabalho docente no que diz respeito às múltiplas inteligências existentes em sala de aula. Nesse cenário, foram encontradas quatro participações.

Conforme o exposto pela professora PF (Quadro 1), o uso das TIC em sala de aula tem contribuído para a produção do saber de acordo com o sentido mais aguçado da aprendizagem do aluno, ou seja, o uso das ferramentas possibilita aos professores trabalhar no contexto de aprendizagem de cada aluno, alcançando bons resultados, uma vez que são encontrados recursos sensoriais como áudio e vídeo, nas tecnologias.

Cabe mencionar que PF destaca não acreditar no princípio de que em sala todos aprendem da mesma maneira, e por isso vê nas TIC a oportunidade de desenvolver suas aulas em um novo contexto, isto é, com base nas formas de aprendizagem de seus alunos.

Tal condição sugere revisitar Montalvão e Mizukami (2002), que mencionam a necessidade de os professores compreenderem a forma como cada aluno aprende. Assim, quando utilizam a ferramenta adequada, favorecem o processo de aprendizagem de cada um.

Concordando com PF, o professor PE (2017) contribui:

Ou até na própria sala de aula mesmo, como a PF falou. Você tem uma sala muito heterogênea. Os alunos que andam sozinhos e os alunos que precisam de complemento então, numa sala de 40 alunos, você tem 40 pessoas diferentes. Então quando você homogênea o ensino, acaba massificando e, aí vira... Na verdade é assim, o ensino ele é um “self-service” e não “prato feito”, mas a gente acaba colocando o “prato feito” para os alunos então, cada um então tem uma dificuldade.

Ou seja, o professor enfatiza que em sala de aula há perfis variados de alunos e, por isso, não é possível massificar educação, como tem ocorrido nos modelos tradicionais de ensino, que consideram que todos aprendem da mesma maneira.

Ainda sobre a questão do suporte oferecido às múltiplas inteligências pelo uso das TIC, a professora PD (2017) pondera:

Que nem o trabalho com as inteligências múltiplas que a gente tem hoje. Nem todo aluno é auditivo, nem todo aluno é visual. E a gente acaba agregando o maior número de informação possível dentro da competência e habilidade de cada aluno em sala de aula.

Para a professora, trabalhar com as múltiplas inteligências tem sido uma realidade em sala de aula. Ela entende que é necessário reconhecer que cada aluno tem sua forma de aprender e que, quando o professor dispõe do uso dos recursos tecnológicos, consegue ampliar a possibilidade de produção do conhecimento, em virtude das formas de trabalho que as TIC oferecem, relativamente às capacidades dos alunos.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) observa que as crianças deste século representam a cultura do clique, revelando que já nascem familiarizadas com a tecnologia; logo, a inclusão das TIC nas aulas é uma oportunidade ímpar para que os professores ensinem dentro do universo dos alunos.

Além disso, desenvolvendo a fala de PD, o professor PB (2017) menciona: “Exatamente”, destacando concordar que as TIC são ferramentas de suporte ao fazer docente, principalmente sobre e no trabalho com as múltiplas inteligências.

Nesse sentido, Demo (2011) propõe que o uso correto das ferramentas digitais na educação pode contribuir para que o professor possa trabalhar de forma “variada” e “instigante”, no contexto de cada aluno.

Em suma, é possível constatar que as TIC têm contribuído nas atividades dos professores em sala, principalmente quanto à necessidade de desenvolver trabalhos com a aprendizagem no contexto do aluno, destacando seus sentidos, pode-se dizer, mais desenvolvidos para a promoção do conhecimento.

4.2 O papel docente muda

Outra questão proposta aos entrevistados buscou conhecer o papel do professor na era digital. Assim, a definição desta categoria é resultante da participação de todos os professores do grupo focal, que observaram que o professorado não perde espaço na escola e/ou sala de aula, com a inserção das TIC, e reconhecem que seu papel é ressignificado, e refletem, inclusive, sobre a construção da identidade docente.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), ante a inserção das TIC no campo educacional outra questão fundamental é conhecer o papel e as funções dos professores nesse processo. Além disso, o cenário em que se constrói a educação na era digital é determinante para que os professores se apoderem dos processos de mudança e (re)construam suas identidades profissionais.

O referencial trazido no quadro 1, pelo professor PB, evidencia que o professor não deixa de existir, tampouco perde sua importância no processo de ensino-aprendizagem, em decorrência da inserção das TIC na educação. Para ele, o que ocorre é uma mudança no papel docente. E acrescenta:

De moderador. Não sei. De um orientador, alguma coisa assim. De um tirador de dúvidas. [...] Então eu acho que depende muito, depende muito o papel do professor. Se vai precisar de uma aula teórica ou se vai ser alguma coisa de pesquisa em lá fora e tragam para cá e, aqui eu vou só tirar as dúvidas de vocês. Que é a sala invertida, ou alguma coisa assim. Mas que o papel do professor muda com certeza, não tenho dúvida nenhuma. Não sei exatamente qual o papel que ele vai ter, mas não é mais o professor de antigamente (PROFESSOR PB, 2017).

Para PB, o papel do professor poderá passar ao nível de moderador ou a outro de igual sentido, de acordo com as estratégias didáticas construídas para suas aulas, observando-se que esse novo cenário educacional traz mudanças nas práticas docentes, pois não há como ser o professor de antigamente, isto é, aquele antes da expansão das TIC.

Corroborando a fala anterior, enfaticamente a professora PD (2017) menciona: “Só não extingue ainda”. Ou seja, a professora expressa concordar que a ação docente muda com a inserção das TIC, mas não suprime o papel do professor.

Segundo Mercado (1998), Libâneo (2003) e Demo (2011), é evidente como a presença das TIC na educação provocou mudanças nas formas de ensinar e aprender, exigindo do corpo docente uma nova postura; entretanto, a importância do professor não diminuiu, na construção do conhecimento, ao contrário, reforça a necessidade da presença docente durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade à discussão, o professor PA (2017) opina: “Acho que o que muda na verdade é a relação de formalização, então as ferramentas tecnológicas, elas deixam o cenário mais informal, de construção de conhecimento.”

Assim, o professor destaca que, em vez de encontrarmos o quadro formal de aprendizagem passiva, com a presença das TIC, teremos um cenário informal, em virtude da interação proporcionada pelo recurso. Para ele, nessa situação a produção do conhecimento parte inicialmente dos alunos, por meio da coleta de informações, e o professor aparece como aquele que fará a ponte entre a informação e o conhecimento efetivo.

Nesse contexto, Moran, Masetto e Behrens (2013) elucidam que a preocupação com a qualidade da educação é pautada em como se constrói o conhecimento e se caracteriza a atuação docente a partir da inserção das TIC na educação.

Sequenciando sua fala, o professor PA abre uma reflexão sobre as menções do professor PB:

Inclusive, você até cometeu um lapso de linguagem: O tira a dor da dúvida, ou seja, a dúvida é tão dolorosa que o professor acaba tirando muitas vezes essa dor. E isso é algo que acaba sendo professor, ou melhor, dizendo, o pesquisador aquele que pesquisa sua dor. [...] É uma porta de acesso, mas não quer dizer necessariamente que você, acessando, você tem esse saber. Então, o professor nesse caso, é como se fosse o Guardião mesmo, não metaforicamente, historicamente, mas aquele que tira a dúvida (PROFESSOR PA, 2017).

O professor evidencia que o fato de os alunos terem acesso às TIC e às informações não significa que o conhecimento seja construído. Pelo contrário, essa ação seria apenas o primeiro passo para a aprendizagem, ressaltando-se que é no fazer docente que se promove o conhecimento. Para ele, tal condição, revela um novo cenário educacional e a presença de um corpo docente definido como “tirador de dúvidas”. Assim, os professores são representados como detentores do saber, por isso conseguem “tirar a dor da dúvida” de seus alunos.

Em continuidade, as opiniões das professoras PF e PG sobre o papel do professor na era digital: “direcionar” (PROFESSORA PF, 2017) e “desmembrar o conhecimento” (PROFESSORA PG, 2017). Isto é, nas palavras das professoras, a ação docente nesse novo contexto é a de conduzir os alunos na busca e organização das informações, detalhando de forma minuciosa os conteúdos de aula, para que seja construído o conhecimento.

A professora PG (2017) ainda pondera: “Você pode até utilizar a tecnologia, mas acho que se não tiver o professor ali para esmiuçar o conteúdo...”, ou seja, ela reconhece que as TIC contribuem para a aprendizagem, mas ressalta que é na ação docente que se estabelece o conhecimento, ao pormenorizar informações, conteúdos, etc.

Percebe-se que as falas dos professores se voltam para a importância do professor na construção do conhecimento, nesse novo momento educacional. Segundo Libâneo (2003), o papel do professor torna-se fundamental, para que ocorra a aprendizagem nessa nova escola marcada pela presença tecnológica. Contribuindo nessa discussão, o professor PE (2017) comenta:

O que acontece, eu acho que a gente tem que se preparar cada vez mais. Cada vez mais a aula tem que estar mais bem preparada, ou você tem que está preparado porque no passado você falava alguma bobagem o aluno ia engolir. Hoje, ele digita no Google, se você falar alguma bobagem, ele está de olho. Então, a gente tem que está muito mais preparado. [...] Ou seja, você tem que está cada vez mais preparado, mas tirar? Tirar a importância do professor? Não.

Como os demais, o professor expressa concordar que o aparato tecnológico não retira a importância do professor em sala, mas certamente altera seu papel, isto é, sua forma de conduzir a aprendizagem. Para ele, a presença da tecnologia tem facilitado para os alunos o acesso às informações, permitindo, entre outras ações, que eles possam realizar pesquisas rápidas, inclusive sobre a temática da aula. Eles não aceitam qualquer tipo de exposição, e isso leva o professor a preparar melhor sua aula, caso contrário poderá passar por situações críticas diante dos alunos.

Recorrendo mais uma vez a Mercado (1998) e Demo (2011), tem-se que o professor precisa se preparar e se adequar ao cenário de mudanças que se estabelece com as TIC, tornando-se responsável, nesse contexto, por orientar seus alunos na busca, no tratamento e na utilização das informações para a construção do conhecimento. Portanto, exerce agora o papel de “encaminhador” e “conselheiro” da aprendizagem dos alunos. Como último ponto sobre o papel do professor frente às TIC, o professor PB (2017) sugere:

As tecnologias estão fazendo com que o professor adequar o seu tempo melhor [...] Eu fui me adaptando às novas tecnologias e com certeza aula de todos nós. A metodologia da aula acabou mudando. Eu tenho quase certeza disso.

Nesse contexto, PB observa que, embora a tecnologia seja colocada como a protagonista das grandes mudanças no papel docente, ela também contribui para o melhor aproveitamento do período de aula, facilitando processos que antes eram demorados. Assim, o professor tem maior tempo para sua exposição e construção de exemplos, o que possibilita que os conteúdos sejam mais bem assimilados pelos alunos.

Além disso, PB destaca que o papel do professor mudou, ao longo dos tempos, e não somente em virtude da presença das TIC, mas pela necessidade de adaptar-se ao novo, aos contextos de mudanças que são desenhados de período a período. Essa condição, segundo PB, certamente alterou, não só o padrão das aulas, mas também a metodologia de trabalho da maioria dos professores.

De acordo com as exposições, a presença das TIC não diminui a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, tampouco ele perde espaço na escola. Em vez disso, o aparato tecnológico surge como um instrumento para auxiliar os professores, mas exige mudanças em suas estratégias didáticas, levando-os a se ressignificarem, na era digital.

Assim, é possível observar que a presença das TIC na educação é uma realidade e que altera o papel do professor, que é impulsionando a reconstruir suas metodologias de trabalho e sua identidade profissional. Evidencia-se nas falas dos professores que, mesmo diante do cenário imposto pela presença das TIC, a atuação docente se faz necessária, e ele continua a caracterizar-se como o protetor e mentor da aprendizagem.

5. Considerações

Foram levantados dados relevantes para a compreensão das opiniões dos professores sobre a presença das TIC na educação, alcançando o objetivo geral traçado para a pesquisa e apresentando uma resposta à problemática levantada no início da investigação.

Os resultados da investigação apontam que as TIC, como uma realidade da sociedade do século XXI, constituem um movimento que avança rapidamente para o campo educacional (é cada vez maior a presença das tecnologias nas escolas, nas salas de aula), num processo irreversível. Nesse sentido, é necessário formar uma parceria entre tecnologia e educação, para que seja possível ensinar nesse novo contexto formado por alunos nativos digitais, isto é, aqueles familiarizados com as TIC.

Outro ponto importante a ser mencionado é ao fato de que as TIC dão suporte à prática pedagógica, ou seja, facilitam a organização da rotina docente dentro e fora de sala de aula. Além disso, o uso das tecnologias durante as aulas permite ao professorado trabalhar com as múltiplas inteligências existentes no ambiente escolar. Nesse sentido, é evidenciado que o uso das tecnologias em sala de aula contribui positivamente para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, revelando, assim, as principais razões para o favorecimento docente pela presença das TIC na educação.

Por outro lado, também são observados alguns entraves ao uso das TIC na educação, sendo o principal deles o *déficit* que o Brasil vive em relação ao acesso à tecnologia. Constata-se, nesse aspecto, um quadro de grande desigualdade entre as regiões do país.

Uma última consideração levantada para o estudo refere-se ao papel dos professores em relação ao cenário educacional desenhado pela presença das TIC. Observa-se que a atuação docente é fortemente afetada nesse novo contexto, que exige do professor uma nova postura; no entanto, não se retira sua

importância, aliás, enfatiza-se que a produção do conhecimento ainda é realizada por meio do fazer docente.

Considera-se, assim que, em suas percepções, os professores vislumbram grandes potencialidades no uso das TIC sobre o processo de ensino-aprendizagem, mesmo frente aos desafios do trabalho mediado pelas tecnologias.

Assim, em virtude da finalização da pesquisa, que alcançou os objetivos planejados e respondeu ao problema de investigação, pretende-se proceder à realização de futuros trabalhos, tais como conhecer as concepções dos alunos sobre a presença das TIC na educação, no contexto das escolas da rede, tanto no estado de São Paulo como nas demais regiões.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo *Survey* sobre a aplicação do QFD no Brasil. *In: ENEGEP*, 21. 2001. Salvador.
- DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**. São Paulo, v.35, n.2, p.115-21, jun. 2001.
- KENSKY, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.
- LEITE, L. S. *et al.* **Tecnologia educacional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MERCADO, L. P. L. Formação docente e as novas tecnologias. *In: Congresso RIBIE*, 4, 1998, Alagoas.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.*
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2003
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013
- ONU NO BRASIL. **Quase 60% da população brasileira tem acesso à internet, aponta relatório da CEPAL**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/quase-60-da-populacao-brasileira-tem-acesso-a-internet-aponta-relatorio-da-cepal/>>. Acesso em 29 jun. 2016
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SIMIÃO, L. F.; REALI, A. M. de M. R. O uso do computador, o conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. *In: Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.). Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002

CONTEXTUALIZANDO A EAD

Rosichler Maria Batista de Prado Campana
Juliana Marcondes Bussolotti
Patricia Ortiz Monteiro
Kely Guimarães Rosa
Suelene Regina Donola Mendonça

Introdução

Este capítulo traz elementos que contribuem para o entendimento sobre a educação a distância. São descritos os conceitos sobre educação a distância, a tutoria e a função pedagógica que leva ao aprendizado e, conseqüentemente sobre a formação pautada na qualidade do ensino. Todas essas questões são tratadas por meio de um aporte teórico que fornece sustentação e auxilia a pesquisa na compreensão e análise dos dados obtidos.

Para entender a dimensão da educação proposta pela EAD, que envolve a aprendizagem e suas relações, como autonomia do aluno, colaboração entre seus personagens, diálogo, os desafios e a mediação pedagógica, foi necessária uma busca sistemática para levantar a literatura capaz de sustentar uma discussão a partir do viés dos desafios encontrados pelos discentes matriculados nessa modalidade de ensino. Foram consultados os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library (SciELO)*, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Google Acadêmico e periódicos, livros, dissertações e teses sobre Educação a Distância.

Panorama sobre a Educação a Distância no Brasil

A nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96), Decreto nº 9.057, Artigo 80, Seção II, artigo 4º, possibilitou a abertura e funcionamento de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD, constituindo-se uma nova metodologia de aprendizagem. A flexibilidade oferecida pela EAD permite maior aproximação entre aprendizagem e ambiente acadêmico.

Sobre a questão do acesso à universidade, Litto (2009) pontua que o Brasil, apesar de sua população ultrapassar cem milhões de habitantes, foi o último país a estabelecer uma universidade aberta, muitas vezes conhecida como a universidade que promove a “segunda chance”, destinada àqueles que não conseguiram cursar o ensino superior na idade mais comum. Para ele, “[...] A designação 'aberta' significa que a instituição não exige exame eliminatório

(como um vestibular), possibilita ao aluno um programa que lhe garantirá um diploma” (LITTO, 2009, p. 15).

Mas, e a aprendizagem, como vem sendo construída e garantida? Azevedo (2012) relata que, entre 2003 e 2006, houve uma grande procura por cursos oferecidos na modalidade EAD, crescendo em 571%, passando de 52 para 349 cursos, conforme cita a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Assim sendo, não há outra opção: aprimorar a educação é uma necessidade.

É possível encontrar instituições educacionais que vislumbram a possibilidade de oferecer conteúdos educativos que promovam elementos para a reflexão do indivíduo sobre sua condição de cidadão com direitos e deveres, de sujeito ativo, capaz de possuir instrumentos para interferir na sua realidade, pessoal e comunitária, isto é, a partir do conhecimento adquirido, o ser é construído e incluído.

No Brasil, a EAD tem mais de cem anos – Alves (2009). Excelentes programas foram criados e, graças à existência deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas. Entende-se que a construção de sistemas educacionais voltados para a EAD deva preconizar a produção de programas instigantes e significativos. Portanto, faz-se necessário dominar a linguagem do meio, explorar corretamente seus recursos e superar as limitações inerentes à sua natureza tecnológica. Por exemplo, a Universidade Aberta oferece comercialmente somente cursos a distância, cursos regulares ou profissionalizantes.

Segundo Gomes, a trajetória da EAD vem acompanhada do crescimento tecnológico do país, passando pela era do correio, do rádio e da televisão, e atualmente vive a era da internet. Em cada um desses períodos acumulou erros e acertos, contradições e incoerências, nem sempre inesperadas, já que problemas estruturais no campo educacional demandam correções urgentes, na tentativa de superar a defasagem educacional latente em diversas regiões do país. Para o autor, a EAD tem representado papel importante na expansão do ensino, ampliando o número de alunos, barateando custos e maximizando lucros. (GOMES, 2013, p. 13-14).

Os meios digitais potencializam a aprendizagem, promovendo integração entre professor-aluno-ensino, podendo ocorrer em qualquer tempo e lugar, independentemente da presença física.

Os processos de aprendizagem mediados: conhecendo os elementos da EAD

Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que alunos e professores – presencial e tutor on-line, estão

separados espacial e/ou temporalmente, isto é, não estão fisicamente presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem.

Os benefícios assumidos por essa modalidade, como tecnologias da informação e comunicação, aprendizado interativo, permitem ao educando determinar seu ritmo de aprendizagem, sua velocidade, seus percursos. Esses fatores e o baixo investimento financeiro passaram a se tornar atrativos para a aquisição do diploma de um curso superior.

Assim, essa modalidade exige do educando definições do que seja conhecimento e técnicas para autoavaliação. Esse desempenho está intimamente conectado à acessibilidade tecnológica, mesmo que para sua finalização sejam otimizadas diferentes localidades, como residência, trabalho, *lan-houses*. A proposta é tornar o acesso ao conhecimento via internet, garantindo que as instituições de ensino cheguem até seus alunos. Embora haja diferentes maneiras de se usar os recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem, ainda há muito por ser feito.

Segundo o Censo EAD/BR (2012-2013, p.21), tem-se um “[...] perfil de aluno muito peculiar, revelador da diversidade e da inclusão promovidas por essa modalidade de ensino”. Idade, gênero e ocupação não são os únicos atributos desse aluno, que precisa ser organizado e comprometido, caso contrário corre o risco de não cumprir com os prazos, acumulando conteúdo, o que pode levá-lo a desistir do curso. É possível encontrar estudantes dedicados, comprometidos, proativos e responsáveis ganhando vantagem com esse tipo de ensino. Ter facilidade com o ambiente virtual e dominar as ferramentas facilitam a atuação desses estudantes; no entanto, isso significa que, mesmo parecendo fácil, exige empenho e disciplina. Os Referenciais de Qualidade do MEC pontuam que “[...] para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade, não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo” (BRASIL, 2005a, p.14), sendo um desafio, exigindo novos aprendizados, não apenas de conteúdo, mas de comportamentos.

A formação dos docentes, especialistas ou não em EAD, perpassa a dimensão técnica, humana, o conhecimento a ser transmitido, o contexto político. Niskier (2008) resume isso em aquisição de competência, abrangendo o saber e o fazer, a teoria e a prática, os princípios e os processos da tecnologia educacional, pautando-se no respeito às diversidades culturais, sociais e econômicas.

Tendo em vista a aquisição do conhecimento mediante a relação de aprendizagem mantida entre professor-aluno, Becker (2008) afirma que esse fenômeno é concebido a partir de concepções pedagógicas, que podem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento.

Com a introdução da comunicação mediada por tecnologias, como computador, tablet, celular, emergem novas práticas de ensino que, segundo Teles (2009), trazem novas reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, que implica uma pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos *on-line*. Ainda segundo o autor, esses ambientes são gerenciados pelo professor, mas os alunos têm participação ativa, independentemente da tecnologia utilizada.

Dessa forma, a grande evolução vivenciada pela educação a distância permite perceber que os elementos pedagógicos responsáveis pela apropriação do conhecimento foram sendo transformados ao longo do tempo. Moldaram-se formas de acesso e de permanência coerentes para atender os sujeitos que, em suas historicidades, também levam para dentro das instituições de ensino seus anseios acerca do pertencimento a uma sociedade, com propósito de qualificar-se para o trabalho e exercer sua profissão.

Vários desafios associados à concretização da aprendizagem são relevantes, como a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno, citados por Moore (2002).

Vale ressaltar a importância de estratégias pedagógicas consistentes, que contribuam com o sucesso da aprendizagem no âmbito da EAD, como a mediação pedagógica que, segundo Maia (2012), envolvem os modos e meios de produção e disponibilização dos materiais utilizados, influenciando diretamente a aprendizagem do aluno e seus modos de agir e participar.

De acordo com Valente (2009), essa promoção pode acontecer por meio da inclusão de outros meios, como imagem, som, vídeo, além do tradicional texto, podendo substituir documentos impressos, como livros, revistas e mesmo enciclopédias.

Evidencia-se grande preocupação, por parte dos autores, sobre a qualidade da aprendizagem. Se a intenção é utilizar recursos tecnológicos para melhorar a educação, algumas questões se tornam relevantes, no processo das práticas pedagógicas: cultura, diversidade, pedagogia, currículo, organização, atitudes promovedoras do processo ensino-aprendizagem.

Diante dessa análise, faz-se pertinente citar autores que apresentam as particularidades da modalidade EAD, destacando seus elementos. O Quadro 1 apresenta os autores e seus elementos:

Quadro 1: Elementos da EAD e seus Autores

AUTOR/ANO	ELEMENTOS
Keegan <i>et al.</i> (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ separação física entre professor e aluno; ▪ influência da organização educacional: planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida; ▪ utilização de meios técnicos de comunicação; ▪ previsão de uma comunicação de mão dupla; e ▪ possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização e participação de uma forma industrializada de educação.
Aretio (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ distância física professor-aluno; ▪ estudo individualizado e independente; ▪ o uso de tecnologias; e ▪ comunicação bidirecional.
Santos (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ serviços síncronos – relação professor-aluno em tempo real, e assíncronos– relação professor-aluno não necessariamente ao mesmo instante de tempo; ▪ tecnologias de vídeos classificadas em: via única– consideram os sistemas de vídeo em que não existe interação entre os participantes e via -dupla – sistemas de vídeo que permitem interação entre os participantes.
Moran (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias; ▪ professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente; ▪ professores e estudantes não estão juntos fisicamente, mas podem estar conectados por meio de tecnologias, como a internet, ou outros meios como o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax; e ▪ no ensino a distância, o professor é alguém que ensina a distância.
Moore e Kearsley (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discentes e docentes estão separados pela distância e, algumas vezes, pelo tempo; ▪ influência de uma organização educacional: planejamento e preparação dos materiais de aprendizado; ▪ utilização de meios técnicos e de mídia; ▪ providências para comunicação em duas vias; e ▪ possibilidades de seminários (presenciais) ocasionais e participação na forma “mais industrial” de Educação.

Fonte: MARCUZZO, 2013, p.39-41

O Quadro 2 apresenta alguns dos principais elementos citados pelos autores: distância física professor-aluno, isto é, professores e estudantes não estão juntos fisicamente, mas podem estar conectados por meio de tecnologias; utilização de meios técnicos e de mídia; e, comunicação bidirecional.

Com relação ao material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, a Resolução esclarece que as IES que atuam na modalidade EAD devem estar atentas à Legislação e às Diretrizes e Normas Nacionais, pois respondem pela “[...] organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos; pela definição dos currículos”. Afirmar ainda que são elementos constitutivos dos cursos superiores na modalidade EAD: as tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, inclusive materiais didáticos, bem como os sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 2)

A reflexão sobre os elementos da EAD é importante, pois as abordagens pedagógicas que orientam os cursos nessa modalidade devem se pautar nas

relações interpessoais. Devem prevalecer o aprendizado, a colaboração, a autonomia, e o professor/tutor não deve ser o detentor do saber. Privilegia-se troca de saberes entre todos os participantes do processo, que deve ser avaliativo, e os recursos tecnológicos, como softwares, recursos audiovisuais e didáticos, os meios de interação entre aluno e professor/tutor por meio de chats e fóruns devem favorecer a criticidade e o diálogo.

A teoria da distância transacional, de Michael G. Moore

1 O surgimento da Teoria da Distância Transacional

Nas décadas de 1960 e 1970, estudos e práticas na educação a distância seguiam uma orientação industrial, dava-se ênfase à separação geográfica e à utilização dos meios de massa, com o intuito de alcançar maior número de estudantes. Especialistas como Wedemeyer, Peters e Holmberg contribuíram para uma melhor compreensão do que seja ensinar e aprender a distância. (CARMO, 2016)

Já em meados de 1972 surge, em língua inglesa, a primeira tentativa de definir uma teoria da Educação a Distância. Mais tarde foi denominada de “teoria da distância transacional” (ABED, 2002, p. 2).

Pelas mãos de Dewey (1946), nasce o conceito de Transação, que ocorre entre professores e alunos no ambiente de separação, remetendo para a interação entre ambientes, indivíduos e comportamentos, sendo possível ocorrer a modificação do sujeito.

Esta transação, no âmbito da EAD – denominado ambiente, tem implicações no ensino e na aprendizagem porque os alunos e professores – denominados indivíduos – estão significativamente separados, o que exige comportamentos diferentes. O conceito de “Distância Transacional” diz respeito ao espaço psicológico e comunicacional que é necessário gerir na EAD, para o sucesso do processo do ensino-aprendizagem (MOORE, 1993, *apud* PELLI; ROSA, 2016).

Moore, em 1997, faz distinção entre a distância física e a distância pedagógica. A distância física é diferente de distância pedagógica, pois se entende como distância pedagógica a Distância Transacional, que se apoia em três variáveis de grande importância: Diálogo Educacional, Estrutura do Programa e Autonomia do Aluno. Segundo Moore (2013), diálogo é a inter-relação, e intencional, quando um transmite a instrução e o outro responde. Estrutura do programa, ao ser organizado por uma instituição, deve ser estruturado de uma forma adequada à modalidade EAD, preparado e distribuído por meio de tecnologias, articulando o que os alunos precisam aprender e definindo de que forma o aprendizado será avaliado. Já a autonomia do aluno significa ter capacidade para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado.

No Quadro 2, segundo Moore & Kearsley (2013), o desenvolvimento teórico da EAD:

Quadro 2: Desenvolvimento teórico da Educação a Distância

PESQUISADOR/ANO	CONCEITUAÇÃO TEÓRICA
Otto Peters (1967)	A EAD dependia do emprego de métodos industriais de instrução , para ser bem-sucedida.
Desmond Keegan (1980)	Com base nos elementos essenciais, propõe uma definição mais abrangente da EAD.
Börje Holmberg (1981)	Criou o conceito de “conversação didática dirigida”, pautado na conversação entre professores e alunos.
Michael G. Moore (1983)	Desenvolveu a Teoria da Distância Transacional, a qual propõe a diminuição da distância transacional e o aumento no grau de autonomia dos alunos, sendo estes os fatores preponderantes na EAD.
Randy Garrison (1989)	Amplia a proposta de Michael G. Moore , propondo seis tipos de interação a distância.
Terry Anderson (1995)	A partir das formas de interação dos alunos, desenvolve o “teorema da equivalência em EAD”.
Saba e Shearer (1994)	Ampliaram a ideia de interação em EAD de Michael G. Moore a partir da “teoria refinada da interação a distância”.
Shin (2001)	A partir do conceito de interação a distância de Moore, desenvolveu o conceito de interação presencial, ou presença transacional.

Fonte: Moore & Kearsley, 2013, p. 293-305.

O Quadro 3 apresenta, resumidamente, os principais atributos que conceituam a EAD, ilustrando seu desenvolvimento teórico.

Para Carmo (2016), a EAD, baseada nas questões transacionais, leva à capacidade de personalização e de compartilhamento do controle da transação educacional, viabilizada por uma comunicação frequente no contexto de aprendentes.

2 Dimensões da Distância Transacional: estrutura, diálogo e autonomia

Sabe-se que o aluno da EAD, que utiliza as tecnologias digitais, que lhe permitem aumentar o alcance e as possibilidades de ensino e aprendizagem oferecidos por essa modalidade, desenvolve-as em qualquer tempo e espaço, conforme suas demandas e necessidades. Moore, em 1997, a partir da sua Teoria, muda o foco de discussão da distância geográfica (espaço-tempo) para a distância psicológico-comunicacional entre professores e alunos na modalidade EAD online (MOORE, 2013).

Com a análise das dimensões propostas pela Teoria Transacional, espera-se compreender o uso dos recursos tecnológicos a favor do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a estrutura, o diálogo e a autonomia do aluno. Serão favorecidas, assim, as relações pedagógicas e as interações que envolvem professores e alunos a distância.

É certo que os conceitos de diálogo e interação são muito parecidos e que muitas vezes são utilizados como sinônimos, mas na Teoria Transacional o diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. No diálogo os intervenientes contribuem para a construção de algo que seja comum, o que não se passa nas interações, que podem ser negativas ou neutras.

Assim, num diálogo cada parte é um ouvinte respeitoso e ativo, que elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. O termo "diálogo" é reservado para interações positivas, em que o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. Em uma relação educacional, o diálogo é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. É por meio do diálogo que professores e alunos interagem, contribuindo para a construção ou reconstrução de algo que lhe seja comum, o que não se verifica nas interações. Em EAD, segundo Teixeira e Barros (2018), a "dimensão dialógica" é a que melhor se harmoniza com a modalidade em ambientes virtuais, pois, a partir dos avanços tecnológicos, existe a possibilidade de "autoria, coautoria e compartilhamento (p. 370)". Dessa forma, o diálogo educacional poderá ser influenciado pelas seguintes variáveis: meios de comunicação, tipo de conteúdo, características dos professores e dos alunos, condições físicas.

O sucesso do ensino a distância depende muito da criação de oportunidades adequadas para o diálogo professor-aluno, mas também de materiais didáticos estruturados de forma a reduzir a distância transacional.

É possível melhorar o diálogo educacional e reduzir a distância transacional, com auxílio dos meios de comunicação. Existe uma relação entre o meio de comunicação utilizado e a qualidade do diálogo produzido, podendo resultar num tipo de comunicação mais ou menos dinâmica, "na perspectiva tecnológica, política, sensorial e comunicacional", unidirecional ou bidirecional, de acordo com a permutabilidade e sua potencialidade (capacidade de armazenamento de dados, "construção de narrativas potenciais" sistematizando na plataforma "arquiteturas hipertextuais com utilização de hipermídias"), em que fomente um diálogo mais espontâneo ou mais reflexivo, que caracteriza a interatividade. Um dos mais importantes fatores ambientais e que geralmente atrai mais atenção das pessoas, tanto dentro quanto fora da Educação a Distância, é o meio de comunicação. À medida que o campo da Educação a Distância amadurece, espera-se que uma atenção maior seja dada a outras variáveis, além do meio de comunicação, especialmente o projeto de cursos, a seleção e treinamento dos instrutores e o estilo de aprendizagem dos alunos (TEIXEIRA E BARROS, 2018, p. 369).

Segundo Moore (2002), fica evidente que um programa educacional no qual a comunicação entre professor e aluno se dá única e unidirecionalmente por

conteúdos de autoestudo, televisão, áudio ou correspondência, não terá nenhum diálogo professor-aluno, simplesmente porque esses meios não permitem o envio de mensagens dos alunos de volta ao professor. Os alunos, via de regra, respondem interiormente ao que é transmitido pelo meio unidirecional, mas não conseguem responder individualmente ao professor.

Assim como o diálogo, a estrutura também é qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é determinada, principalmente, pela natureza dos meios de comunicação empregados, pela filosofia, pelas características emocionais dos professores, pelas personalidades e outros atributos dos alunos, bem como pelas restrições impostas pelas instituições educacionais.

Existem programas mais e menos estruturados; os mais estruturados ou altamente estruturados tornam o diálogo professor-aluno inexistente, e a distância transacional entre eles é grande, como é o caso de programas de televisão gravados. Já os menos estruturados, com pequena distância transacional, apresentam muito diálogo e pouca estrutura predeterminada. Os alunos recebem instruções e orientação de estudo por meio do diálogo com um instrutor. Essa estrutura relativamente aberta dá respaldo às interações individuais, e a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura podem variar de programa para programa. É essa variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro.

Pergunta-se: quanto de estrutura é necessário em um programa, para projetar adequadamente interações e apresentações estruturadas? Moore (2002) salienta que é preciso muita habilidade para facilitar o grau de diálogo, tornando-o suficiente e adequado para determinados alunos. Para superar a distância transacional, torna-se necessária a estruturação adequada da instrução e do uso adequado do diálogo. Essa adequação da estrutura e do diálogo é bastante trabalhosa, pois requer o envolvimento de habilidades diferentes e sistematicamente organizadas e aplicadas. Há necessitando de mudanças no papel tradicional dos professores, que devem fornecer a base para a seleção dos meios para a instrução. Em EAD, o ensino raramente é um ato individual; é um processo colaborativo, reúne equipes de planejamento e redes de distribuição, além de um certo número de especialistas. Como modelo, pode-se citar o da equipe pedagógica, composta por especialistas em conteúdo, designers instrucionais e especialistas em meios, Essa equipe fornece materiais estruturados para serem usados como base para o diálogo entre alunos e professores especializados, muitas vezes chamados de tutores, que atendem à necessidade do aluno em adquirir prática, *feedback* e aconselhamento.

Com relação à estrutura de processos educacionais, Moore (2002) identifica um conjunto de processos que, na sua perspectiva, devem ser considerados na estruturação de um programa para EAD: Apresentação, que é disponibilizar informações gerais em meios gravados; Apoio à motivação do aluno, estimulando e mantendo seu interesse; Estímulo à análise e à crítica, desenvolvendo habilidades cognitivas de alto nível com atitudes e valores associados; Aconselhamento e assistência, orientando e acompanhando os alunos na utilização dos recursos didáticos e na resolução de problemas; Organização prática, aplicação, testes e avaliação, isto é, criar atividades para a aplicação dos conhecimentos; Organização na construção do conhecimento por parte do aluno, criando condições para o diálogo e para a partilha no processo de construção do seu conhecimento.

É necessário, ainda, selecionar o meio ou conjunto de meios mais apropriados para determinado programa em EAD, ou seja, na seleção do meio de comunicação mais adequado importa considerar as características inerentes ao aluno e ao conteúdo, pois diferentes processos de ensino podem ser mais adequadamente disponibilizados por meio de diferentes meios. Moore (2002) conclui que o aluno ganha com o potencial de conteúdos altamente estruturados e integrados com vários tipos de meios de comunicação, como exemplo, o diálogo por meio de correio eletrônico e videoconferência.

Outro fator de relevância é a autonomia do aluno frente ao processo de ensino-aprendizagem, pois a autonomia do aluno corresponde a sua capacidade de centralizar a aprendizagem, delineando os seus objetivos. Essa capacidade se faz pertinente no sentido de ser fundamental para definir a distância transacional em EAD. Isto é, “[...] quanto menor a distância transacional, maior a satisfação dos alunos com o ambiente de aprendizado, incluindo interações com o instrutor, colegas, conteúdo do curso e interface” (MOORE, 2013, p. 327); quanto menor a autonomia, maior a distância transacional.

Segundo Moore (2002), a autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino-aprendizagem, o aluno é quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem, e não o professor. Um aluno é independente do professor quando é capaz de abordar assuntos sem a mediação deste.

Kowitz e Smith (1987, *apud* MOORE, 2002) definem como "inteligência coletiva" a terceira e mais avançada forma de instrução, após o ensino de conhecimentos básicos e de habilidades técnicas, isto é, grupos e "grupos virtuais" também oferecem a oportunidade de exercícios orientados para o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e crítica do conhecimento, assim como testagem e avaliação, permitindo que os alunos exerçam e desenvolvam sua

autonomia por meio de apresentações para as turmas. Servem, por outro lado, como fonte de recursos para seus pares, reforçando e aumentando a motivação, além da independência.

A teleconferência abre novas oportunidades à EAD, reduzindo a distância e promovendo o diálogo entre os mediadores do conhecimento. Promove também o compartilhamento das atividades, pois o professor a distância tem acesso a uma maior variedade de atividades do que teria um professor sem esse recurso. Cria-se, assim, uma atmosfera mais amigável e encorajadora do que formas menos dialógicas de ensino, e até mesmo do que muitos ambientes de aprendizagem convencionais.

A utilização das potencialidades das novas tecnologias para fomentar a comunicação em EAD tem provocado a discussão em torno de alguns conceitos. A interação é um desses conceitos, que importa rever, analisando-se os principais agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. “A interação implica inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação”, segundo Boyd e Apps, (1980, *apud* MOORE, 2013).”

Garcia (2014, p. 82) discute que “[...] as tecnologias mediadoras de processos educacionais, cada vez mais interativas, foram e são desenvolvidas, aperfeiçoadas e aplicadas para poder vencer a distância ou, ao menos, minimizá-la”.

Nesse sentido, Moore (2013) denomina EAD como sendo a inter-relação das pessoas – professores e alunos – em ambientes os quais estão separados entre si; “[...] a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica (MOORE, 2013, p. 295)”, como já dito. O autor, em 1989, propôs três tipos de interação: Aprendizente-Conteúdos; Aprendizente-Professor; Aprendizente-Aprendente. Esses tipos são definidos como: Aluno-Conteúdo - Comunicação unidirecional, Aprendizagem autodirigida; Aluno-Professor - Interação que se estabelece por meio dos meios de comunicação síncronos e assíncronos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, o que incentiva os alunos a melhor compreensão dos conteúdos, Comunicação bidirecional orientada pelo moderador; Aluno-Aluno - Aprendizagem colaborativa (MOORE, 2014, p. 73-80).

Caminhos para a autonomia e diálogo dos alunos da modalidade EAD

Na educação a distância, a autonomia do aluno é primordial para que sua aprendizagem seja eficaz. É certo que, de certa forma, ele se encontra “distante” do professor e da instituição de ensino. Assim sendo, ele tem que assumir sua própria aprendizagem, organizando o tempo de estudo e os conteúdos que devem ser estudados e buscando informações complementares em diferentes fontes de estudo.

Segundo Guimarães (2012, p. 126), o aluno de EAD, também conhecido como “novo aprendiz”, aponta mudanças significativas no que está acontecendo no modo de aprender. Entende a necessidade de continuar a aprender por toda a vida, e tem ciência de que um novo paradigma sobre aprendizagem se estabeleceu a partir da inserção da tecnologia, da convergência digital. O aprendiz assume um papel central nesse processo, não podendo ser tratado como um receptor passivo. Deve ser incluído como autor, co-criador, avaliador, comentador crítico, estabelecendo seu próprio ritmo para estudar, além de definir quando está disponível e disposto a se dedicar.

Ainda sobre como aprender, Bezerra e Carvalho (2011) ressaltam que na EAD a aprendizagem resulta do trabalho do estudante, de sua reação frente ao conteúdo, de sua interação com o tutor. É criado, então, espaço de ação gerenciado pelo próprio aluno, o que revela outra característica dessa modalidade de ensino, a autonomia, que permite ao aluno construir seu próprio conhecimento.

Por meio de recursos didáticos e métodos de ensino-aprendizagem, além das restrições de tempo e localização, o aluno é capaz de adaptar o conteúdo às suas necessidades específicas.

Segundo Kenski (2008), a mediação realizada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) aproximam pessoas, possibilitando que interajam e se comuniquem, com o objetivo de ensinar e aprender. A autora deixa nítido que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino, mas a educação. A maneira como a tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas: o livro, o giz ou o computador e as redes.

Para a autora, o aprender baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo tornam o processo de ensino-aprendizagem mais avançado e interativo, pois, sendo mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criando um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições e comunicar-se virtualmente com seus colegas.

Nas comunidades virtuais em que vigoram os princípios da aprendizagem colaborativa, cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais participantes (KENSKI, 2008).

A aprendizagem colaborativa, segundo autores citados no trabalho de Kenski, Pierre Lévy, e Derrick Kerckhove, especificamente, destaca a participação ativa e a

interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é construído socialmente e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Os ambientes de aprendizagem tornam-se colaborativos, ricos em possibilidades e propiciam o crescimento do grupo. Para que isso seja possível, segundo Kenski (2008, p. 17), alguns elementos são necessários:

- a. “A interdependência do grupo”: os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem, os quais formando um grupo, têm um mesmo objetivo e devem trabalhar juntos para alcançá-lo, facilitando, assim, a aprendizagem de todos os membros do grupo; atitudes como essa facilitam a aprendizagem, tanto a individual quanto de outros grupos. Todos os alunos interagem e todos contribuem para o êxito da atividade;
- b. “A interação”: ao se propor a trabalhar em equipe, fluindo a aprendizagem colaborativa, melhora-se a competência dos alunos;
- c. “O pensamento divergente”: não existe o elemento do grupo que se posicione como o elemento mais “esperto” ou ostensivamente como líder, pois a tomada de consciência que todos podem compartilhar suas perspectivas, competências e base de conhecimentos, favorecem a elaboração de atividades, tarefas mais complexas, que exigem maior colaboração em vez de competição;
- d. “Avaliação”: ocorre o favorecimento da interação do grupo e a hétero-avaliação, devendo estimular métodos baseados em jogos de perguntas, exercícios.

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender; busca-se a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade (KENSKI, 2008). Isso porque os novos meios de comunicação mudam as formas de interação entre as pessoas, influenciando seu dia a dia e seu aprendizado, a partir de metodologias que respaldam o processo de ensinar e aprender.

O modelo de Sun e seus construtos – construção de um modelo de ensino

Sun *et al.* (2007) afirmam que as características da EAD preencheram os requisitos de aprendizagem em uma sociedade moderna e criaram uma grande demanda por *e-learning*, por parte de empresas e institutos de ensino superior. Entende-se por *e-learning* o uso de tecnologia de telecomunicação para fornecer informações para educação e treinamento. Para os pesquisadores, “[...] é basicamente um sistema baseado na web que disponibiliza informações ou conhecimento para usuários ou alunos e desconsidera restrições de tempo ou proximidade geográfica” (*Idem*, p. 2).

O estudo pontua que a procura por esse tipo de ensino está em crescimento e que existem falhas no processo. Tal fato pode contribuir para o afastamento do aluno desse ambiente de aprendizagem. Os autores citam uma variedade de fatores que afetam a satisfação do aluno.

Dessa forma, a partir de uma pesquisa, foi realizada uma investigação sobre os fatores críticos que afetam a satisfação dos alunos no *e-learning*. Sun *et al.* (2007) desenvolveram um modelo integrado com seis dimensões: aprendizes, instrutores, cursos, tecnologia, design e ambiente. O estudo, que procura identificar fatores considerados críticos sobre a satisfação dos usuários, pode ajudar as instituições a adotarem a tecnologia de *e-learning* superando possíveis obstáculos e, portanto, reduzindo o risco de falha durante a implementação.

Sobre a aprendizagem *on-line*, Sun *et al.* (2007) afirmam que, embora tenha vantagens sobre a educação presencial tradicional (PICCOLI *et al.*, 2001), as preocupações incluem tempo, intensidade de trabalho e recursos materiais, na execução de ambientes de *e-learning*, o que merece atenção dos gerentes e projetistas de sistemas.

A investigação realizada por Sun *et al.* (2007), a qual originou o modelo desenvolvido, apresenta a reunião de diferentes linhas teóricas em uma única abordagem, (Quadro 3).

Quadro 3: Fatores críticos que afetam a satisfação dos alunos e seus autores

AUTOR/ANO	ELEMENTOS
Arbaug (2000)	▪ Utilidade e facilidade de uso percebidas; flexibilidade do <i>e-learning</i> ; interação com os participantes da classe
Piccoli <i>et al.</i> (2001)	▪ Maturidade, motivação; conforto tecnológico, atitudes tecnológicas, ansiedade com relação ao computador e crenças epistêmicas; estilos de ensino, autoeficácia, disponibilidade, objetivo e construtivismo; qualidade, confiabilidade e disponibilidade, ritmo, sequência, controle; conhecimento conceitual, conhecimento procedimental, conhecimento factual; tempo, frequência e qualidade
Stokes (2001)	▪ Temperamento dos alunos: guardião, idealista, artesão e racional
Arbaug (2002)	▪ Percepção de flexibilidade do meio; utilidade e facilidade de uso percebidas; variedade de mídia, experiência prévia do instrutor, comportamentos imediatos, virtuais e interação.
Arbaug e Duray (2002)	▪ Utilidade e facilidade de uso percebidas; flexibilidade percebida
Hong (2002)	▪ Sexo, idade; aptidão escolar, estilos de aprendizagem; habilidades iniciais de informática; interação com o instrutor e com os colegas; atividades do curso, sessões de discussão e tempo gasto no curso.
Thurmond <i>et al.</i> (2002)	▪ Conhecimentos de informática, cursos realizados, conhecimento inicial sobre tecnologia de <i>e-learning</i> ; lugar de moradia; idade; recebem comentários em tempo hábil; oferecem vários métodos de avaliação; tempo para gastar, discussões programadas, trabalho em equipe, conhecimento dos instrutores.
Kanuka e Nocente (2003)	▪ Motivar objetivos, modos cognitivos e comportamentos interpessoais

Fonte: SUN *et al.*, 2007, p. 3.

O Quadro 3 traz as principais ideias que nortearam a pesquisa realizada por Sun e seus colaboradores. Os fatores abordados e discutidos pelos autores citados apontam quase todos os aspectos do ambiente na modalidade EAD; no entanto, de acordo com Sun *et al.* (2007, p. 2), esses aspectos nunca foram integrados em uma estrutura sujeita a exame para validação e relacionamento.

Percebe-se a preocupação dos autores com relação à facilidade de manejo da tecnologia. As chamadas atitudes tecnológicas envolvem motivação, disciplina para o estudo e interação com o ambiente e seus participantes, alunos e instrutores. A preocupação com o aprendizado também é evidenciada, ao citarem os estilos de aprendizagem e os métodos utilizados para a garantia do ensino aprendizagem.

Diante dessa análise, Sun *et al.* (2007) apresentam seis dimensões usadas para avaliar os fatores vitais para as atividades de *e-learning* que podem afetar a satisfação dos alunos: dimensão do estudante, dimensão do instrutor, dimensão do curso, dimensão tecnológica, dimensão do design e dimensão ambiental. A pesquisa realizada pelos autores indica essas dimensões e seus treze fatores envolvidos (SUN *et al.*, 2007, p. 3):

- a. dimensão do aluno: a atitude do aluno em relação aos computadores, a ansiedade do aprendiz com o computador e a autoeficácia do aluno ao usar a Internet;
- b. dimensão do instrutor: tempo de resposta do instrutor e sua atitude em relação ao *e-learning*;
- c. dimensão do curso: flexibilidade e qualidade do curso de *e-learning*;
- d. dimensão da tecnologia: qualidade da tecnologia e qualidade da Internet;
- e. dimensão do design: uso e facilidade de uso;
- f. dimensão ambiental: diversidade na avaliação e a interação com os outros percebida pelo aprendiz.

As seis dimensões envolvem 13 construtos, que estão representadas na Figura 1:

Figura 1: Dimensões e seus construtos



Fonte: Sun, Tsai, Finger, Chen, Yeh (2007).

As seis dimensões e seus treze constructos oferecem condições de estudo e de possíveis análises junto às instituições de ensino superior, para que a aprendizagem se torne mais efetiva, garantindo a satisfação dos alunos nas dimensões abordadas em seu estudo.

Segundo Sun *et al.* (2007), a aprendizagem *on-line* apresenta preocupações com relação à aprendizagem dos alunos, ressaltando o tempo, a intensidade de trabalho e os recursos materiais envolvidos na execução de ambientes na modalidade EAD.

Ambiente e estrutura pedagógica

É possível encontrar, no meio acadêmico, inúmeros artigos sobre educação a distância. Vergara (2007), em seu artigo, cita Decretos datados de 1998 e 2005 que definem a EAD como modalidade de ensino que possibilita a autoaprendizagem, mediada por tecnologias didático-pedagógicas, tornando-se mais uma forma de se educar, mais uma abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem. A internet tornou possível a educação *on-line* e a conexão entre diferentes computadores, diferentes marcas e tamanhos. A Web oferece-lhe inteligência por meio da interação entre textos, imagens e sons. Tecnologias como computação, microeletrônica e telecomunicações abrem caminhos e novas possibilidades para a EAD, pois linguagens interativas são colocadas à disposição dos alunos.

Tanto os cursos presenciais quanto os cursos a distância não se esgotam nas figuras professor e aluno. É preciso considerar a confiabilidade que eles devem oferecer. EAD exige cuidados no que se refere aos aspectos como tecnologia, *softwares* gerenciadores de ambientes virtuais de aprendizagem, capacidade dos equipamentos, legislação, além dos modelos pedagógicos e papel das equipes acadêmica, técnica de produção, de operações e da equipe comercial. No entanto, apesar de todo esse aparato envolvendo a aprendizagem, nem sempre o aprender e reter o que se aprendeu estão garantidos. O aluno pode ou não aprender, e sua aprendizagem pode ou não estar garantida.

Veras e Ferreira (2010) observam que a prática pedagógica, quando pautada em uma relação de corresponsabilidade, favorece a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A EAD, ao introduzir alunos e professores em uma nova realidade pedagógica, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, possibilita a mediação entre alunos, professores e conhecimento. Torna-se importante, então, avaliar a qualidade do ensino proporcionada por esses ambientes de apoio ao ensino. Essa avaliação deve focalizar a qualidade percebida pelo aluno, a utilização dos recursos pelos professores, a interação entre os usuários do sistema e a interação entre usuários, sistema, máquina e tarefa.

Segundo Silva, Melo e Campos (2016), com base na perspectiva psicogenética walloniana, a afetividade permeia todas as relações entre o aluno-mediador e o objeto do conhecimento, e, na EAD, será a afetividade a grande responsável pelo

engajamento do aluno ao curso e à aprendizagem, por meio da motivação. Ressaltam que a mediação pedagógica é reconhecida como principal estratégia no processo de ensino e aprendizagem da EAD, existindo interdependência permanente entre afetividade e cognição.

Visto que a afetividade interfere na aprendizagem, é necessário compreender como se constitui essa relação de interdependência. Entender como se processam as ações pedagógicas e como os professores e alunos se relacionam ajuda a refletir sobre outra questão, a evasão. O que pode levar um aluno a abandonar um curso? Um conflito com seu professor-mediador ou outro aluno? Problemas pessoais, devido ao estímulo do seu professor? São vários os questionamentos. Nesse sentido, segundo Silva, Melo e Campos (2016), para garantir o sucesso da aprendizagem na EAD é preciso atentar para a qualidade da mediação pedagógica que vem sendo oferecida aos discentes dessa modalidade de ensino, pois a motivação impulsiona no sujeito necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares. Há que se mencionar a interatividade como o principal elemento de acompanhamento de cursistas, por meio do fórum, chat, lista de discussão, entre outros elementos, de forma a acompanhar o aluno (SILVA, MELO e CAMPOS, 2016, p. 10).

Desse modo, a postura do professor, do tutor e do aluno deve ser repensada, pois na modalidade EAD todos devem reconhecer seu lugar como mediadores do conhecimento. O aluno precisa ter o compromisso de acompanhar seu crescimento e se auto avaliar, visto que deve agir de forma autônoma.

Referências

- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 9-13.
- AZEVEDO, J. C. A. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte, vol.2**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 2-5.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEZERRA, M. A., CARVALHO, A.B.G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, DF, 2013, 480 p.
- BRASIL. **LDB. Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BRASIL. **Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- CARMO, C. A. A Teoria da Distância Transacional: para um modelo pedagógico na formação continuada de professores a distância. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância – **SIED** / Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância – **EnPED**. São Carlos: UFSCAR, 08 a 27 set. 2016.
- CARVALHO, A. B. Os múltiplos papéis do professor em Educação a Distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. *In*: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – **EPENN**. Maceió, 2007.

- CENSO EAD.br. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013**. Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Ibpex, 2014.
- FORMIGA, M. M. M. A terminologia da EAD. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 39-46.
- GARCIA, M. Moore tinha razão! Ponderações sobre a “distância” e a interação na educação a distância. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. Programa de pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) / PUC-SP, ISBN 1984-3585, n.9, jan./jun. 2014.
- GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação** (Campinas; Sorocaba), **São Paulo**, v.18, n.1, p. 13-22, mar. 2013.
- GUIMARÃES, L. S. R. O aluno e a sala de aula virtual. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**, vol.2. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 126-133.
- KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, nov. 2008.
- LITTO, M. F. O atual cenário internacional da EAD. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 14-20.
- MAIA, M. C. Ferramentas da WEB 2.0 associadas aos LMS no ensino presencial. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**, vol.2. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 93-102.
- MARCUZZO, M. M. V. **A satisfação dos alunos de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação de Mestrado, UFSM: RS, 2015, 158 p.
- MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago 2002.
- MOORE, M. G. Três tipos de interação. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, Programa de pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) / PUC-SP**, ISBN 1984-3585, n.9, jan./jun. 2014.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- NISKIER, A. Os aspectos culturais e a EAD. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 28-33.
- SILVA, E. C., MELO, K. S., CAMPOS, G. H. B. Afetividade e motivação na mediação pedagógica: um estudo de caso em curso na modalidade a distância. *In*: **SIED: EnPED: 2016**, SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos: UFSCar, 2016, 8 a 27 set.
- SUN, P. C. *et al.* What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learning satisfaction. **Computers & Education** (2007), doi:10.1016/j.compedu.2006.11.007
- TEIXEIRA, D.; BARROS, D. M. V. Interação e Interatividade, *In*: MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas (SP): Papirus, 2018.
- TELES, L. A aprendizagem por e-learning. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 72-80.
- TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 121-128.
- VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 65-71.
- VERAS, R. S., FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.
- VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro: FGV, vol. V, Edição Especial, jan. 2007.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Roberta Karen dos Santos
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Alexandra Magna Rodrigues

1 Introdução

Com o advento da globalização, a sociedade contemporânea exige nova abordagem do processo ensino-aprendizagem, porque as transformações socioeconômicas, políticas e culturais afetam diretamente os sistemas formativos das instituições de ensino. O docente, por sua vez, precisa estar preparado para enfrentar os desafios trazidos por essas transformações. Diante disso, a escola deve ser um lugar no qual diversos conceitos e temas da atualidade sejam abordados de maneira apropriada e significativa, e deve fazer com que seus alunos, principalmente as crianças, construam conceitos sobre determinados temas de maneira significativa e adequada.

Um dos temas em evidência atualmente é a alimentação. Na era da informação, a sociedade está mais preocupada com a saúde, mais atenta aos produtos que consome e, no caso dos alimentos, especialmente mais preocupada com o que apresentam em termos nutricionais e se podem suprir suas necessidades de maneira saudável. Assim, a sociedade atual tem mais consciência de que uma alimentação saudável, aliada a um modo de vida também saudável, pode trazer benefícios para o dia a dia e contribuir diretamente para o aumento da expectativa de vida. Essa mudança de comportamento social afeta de maneira direta as instituições de ensino e impacta na crescente transformação do papel da escola e de sua representação perante a sociedade.

Um fato preocupante relacionado ao estado nutricional diz respeito ao aumento de sobrepeso e obesidade na população infantil do Brasil e também do mundo. De acordo com Salomons, Rech e Loch (2007, p. 248), o quadro da situação nutricional no país sofreu uma modificação radical em razão da “[...] transição de um quadro de desnutrição infantil grave para uma epidemia de obesidade, que vem se acentuando significativamente e suscitando a criação de políticas públicas de saúde voltadas para o controle do peso corporal”.

A escola tem importante papel no desenvolvimento integral do cidadão, devendo por isso cumprir socialmente a sua função e focar na ação individual dos profissionais que nela atuam. Sendo por excelência o lugar da mediação do

conhecimento sistemático e científico, elaborado ao longo dos tempos pelo conjunto de sujeitos sociais, a escola tem a função de desenvolver com os educandos atividades que privilegiem uma vida melhor em vários aspectos, inclusive no que tange a sua saúde. Segundo Deschamps (2012, on-line), “A preocupação da escola é a de fazer com que o educando participe do seu grupo ativa e afetivamente, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio-históricos.”

Além disso, a escola tem como um de seus objetivos o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos educandos. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Para o desenvolvimento desses processos formativos foram elaborados temas transversais. Tais temas, segundo o Ministério da Educação (MEC),

[...] estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes (BRASIL, 1997, p. 24).

Sendo assim, os temas transversais referem-se a questões importantes e presentes sob diversas formas na vida cotidiana. Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes a cidadania, tais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Desse modo, professores, gestão pedagógica e direção reúnem-se para discutir e analisar as ações educacionais, a fim de que possam apontar alternativas e garantir a efetivação do método de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir de seu contexto social. Isso para que o processo de desenvolvimento integral possa ser o mais efetivo possível, principalmente no primeiro segmento da educação básica - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - período em que o processo de formação é tido como primordial para a formação de hábitos e valores.

A escola é um espaço potencial de promoção da saúde, da alimentação saudável e adequada e de um estilo de vida saudável que proporcione um quadro favorável para a saúde e estabeleça um ambiente adequado, não apenas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, como também para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. A construção de práticas pedagógicas relacionadas a essa interação é um desafio frente às demandas que

as escolas enfrentam. Em uma sociedade que conta com uma nova geração cujo contato cotidiano com o ambiente escolar ocorre em um número de horas igual ou maior do que o tempo de contato com os próprios integrantes da família, é plausível e necessário que os temas relacionados à saúde passem a integrar também as preocupações dos professores.

2 Diretrizes do Ensino Brasileiro

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) estabelece os princípios e os fins que organizam a educação brasileira. De acordo com o seu texto, a educação abrange os métodos constituintes formados no ambiente familiar, no convívio humano, no trabalho e nas instituições de ensino, e investiga e vincula os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil ao mundo do trabalho e à prática social. Além disso, prima pelo desenvolvimento de conceitos éticos e morais dos educandos, formando cidadãos e preparando-os para serem trabalhadores (BRASIL, 1996).

No que se refere ao currículo, a LDBEN aponta que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio [...] precisam estabelecer uma base nacional equiparada, a ser complementada em cada sistema de ensino e unidade escolar, contendo partes diversificadas, decretadas pelas singularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Conforme afirma Coll (2002), o currículo une a teoria educacional e a prática pedagógica, além de também fazer uma união entre o planejamento e a ação propriamente dita. Coll (2000) ressalta que a educação deve sempre desempenhar função socializadora e estabelecer uma proposta curricular de qualidade, visando a um projeto social e cultural que permita tornar realidade o instrumento de socialização que é a escola, a fim de que o aluno seja capaz de construir seu conhecimento.

É interessante ressaltar que, no desenvolvimento dos documentos norteadores, prezou-se pela concepção construtivista do ensino e aprendizagem, pois os currículos das instituições de ensino até os anos 90 eram baseados em uma pedagogia tradicional, ou seja, numa proposta educacional em que o professor era o foco e em que a tarefa de transmitir conteúdo era o procedimento correto. Desse modo, a concepção construtivista surge como uma proposta de mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem: o professor deixa de ser o centro desse processo e passa a ser o mediador na construção do conhecimento do aluno.

A proposta dos temas transversais, por sua vez, rompe com a prática já habitual de um ensino e de uma aprendizagem centrados na memorização dos fatos e na assimilação dos conceitos a cargo dos alunos, chamando a atenção para

o fato de que a construção do conhecimento na escola exige a ajuda do professor, tanto na aprendizagem de fatos e conceitos, como na de valores, normas e atitudes. A diferenciação dos três tipos de conteúdo proporciona ao professor a organização de sua prática, pois, tanto o ensino quanto a aprendizagem, requerem estratégias didáticas e processos psicológicos diversificados (COLL *et al.*, 2000).

No entanto, na opinião dos autores, essa distinção não significa que necessariamente devam ser planejadas atividades de ensino e aprendizagem diferenciadas para trabalhar cada um dos três tipos de conteúdo. Isso posto, a não ser em casos excepcionais, quando é de fato necessário reforçar certos aspectos da aprendizagem, a sugestão em geral está em fazer exatamente o contrário, ou seja, planejar e desenvolver atividades que permitam trabalhar de forma inter-relacionada os três tipos de conteúdo.

Assim, ainda segundo orientação dos documentos norteadores, não é necessário que os docentes modifiquem sua programação para incluir o trabalho com os temas, mas que suscitem e apontem as relações entre eles, além de incluí-los como conteúdo de sua área, articulando as intenções do estudo escolar com as questões sociais e proporcionando aos educandos um conhecimento para sua vida extraescolar. Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer suas perspectivas para o conteúdo e para a metodologia da área. Conforme aponta o MEC, os docentes são responsáveis pela mobilização dos conteúdos em relação às temáticas escolhidas, de maneira que as diferentes áreas não representem questões isoladas, mas que se refiram aos diferentes contextos que compõem o exercício da cidadania.

Segundo Zabala (1998), o segredo de tudo está na participação dos alunos no processo. Desta feita, a proposta do trabalho com projetos é uma ótima sugestão para o sucesso da relação ensino-aprendizagem. Além disso, o trabalho com projetos é uma das formas de estabelecer a organização do trabalho didático, visto que é passível de associar diversas maneiras de estruturação curricular.

Existem diversas possibilidades de projetos que visam a resultados voltados para a vida da comunidade na qual a escola está inserida. É no contexto dessa proposta de participação dos alunos que se encontra a EAN. Até o início do ano de 2017, entretanto, ela não era tratada como um tema transversal, mas deveria ou poderia ser abordada dentro do tema saúde como subtema de alimentação.

Anteriormente, a integração fomentada pela base nacional era concretizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram desenvolvidos no ano de 1996 por pesquisadores e especialistas relacionados ao Ministério da Educação (MEC) e anunciados no Brasil em 1997. Os PCN têm como meta principal constituir uma referência curricular para amparar as instituições

educacionais no desenvolvimento da proposta curricular dos estados e municípios brasileiros. Tiveram como objetivo assegurar às crianças e adolescentes uma educação básica de qualidade, oportunizando a eles acesso aos conhecimentos relevantes para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis.

Os PCN são subdivididos em dez volumes, e seis deles apresentam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Esse modo de organização dos volumes permite maior facilidade na elaboração do planejamento dos conteúdos por parte da equipe pedagógica. Os outros quatro volumes apresentam e comportam os conteúdos dos temas transversais, cuja primeira parte embasa a importância de trabalhá-los (BRASIL, 1997). Além disso, no ano de 1998 houve a inclusão do tema trabalho e consumo.

Em 2017 acontece uma grande mudança no cenário da educação brasileira, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Esse documento, devidamente orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Nesse contexto de mudanças nas diretrizes norteadoras da educação básica, os temas transversais continuam tendo sua importância e encontram-se diretamente relacionados à EAN que, por sua vez, foi incluída no currículo escolar em decorrência das alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2018.

3 O enredo da alimentação no contexto escolar

A oferta de alimentação para os estudantes começou no Brasil como parte de uma política educacional que visava atrair os alunos, aumentar a frequência e o progresso escolar, à medida em que a fome e a desnutrição eram consideradas um impedimento para os alunos assistirem às aulas. A educação alimentar e nutricional, que naquela época era chamada de educação nutricional, por

apresentar um olhar biológico sobre a alimentação escolar, era relacionada às campanhas de introdução de novos alimentos e às práticas educativas que se tornaram um dos pilares das políticas de alimentação e nutrição do período. Nogueira *et al.* (2016). Lima *et al.* (2003) ressaltam que, em meados de 1950, a educação alimentar e nutricional baseava-se no mito da ignorância, ato considerado como um dos determinantes da fome e da desnutrição nos indivíduos com baixa renda. Esse enfoque foi adotado em todas as ações educativas. Assim, os ensinamentos adequados para “se ensinar o pobre a comer” ganhou relevância com o objetivo de consertar a maneira errônea de se alimentar dessas populações, a partir da concepção de educação centrada na transformação do comportamento alimentar.

As políticas voltadas à alimentação escolar entraram na pauta oficial do governo brasileiro na segunda metade da década de 1950. Sua idealização teve início no governo Vargas, por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (BRASIL, 1955), sendo consolidada posteriormente, no governo de José Fernandes Campos Café Filho. Foram implantadas, inicialmente, nas principais cidades do país, como Rio de Janeiro e São Paulo, e posteriormente passaram a ter abrangência nacional (TANAJURA, 2011; BRASIL, 1955). Esse documento da legislação instituiu a Campanha da Merenda Escolar, que, inserida no Ministério da Educação, visava à “[...] melhoria do valor nutritivo da merenda escolar e ao barateamento dos produtos alimentares” (BRASIL, 1955, p. 01), entre outras diretrizes. Segundo Tanajura (2011), as políticas públicas de alimentação escolar tiveram por objetivo escoar parte da produção de trigo dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Já naquela época, estava prevista a possibilidade de privatização dos serviços de alimentação e nutrição dentro das escolas: “[...] a ação da campanha se estende a todo o território nacional e será realizada, ou diretamente através da criação de cantinas escolares, ou mediante convênios a serem firmados com entidades públicas ou privadas” (BRASIL, 1955, p. 01), diretriz que se aplica largamente nos dias atuais.

No ano de 1956 houve uma mudança na nomenclatura, e a Campanha de Merenda Escolar foi renomeada para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) (BRASIL, 1956), atendendo à proposta de levar essa política a uma esfera nacional, contrapondo-se ao estilo de atuação centralizada que apresentara até então. A Cartilha da Merenda Escolar foi difundida com a finalidade de regulamentar a Campanha e orientar os processos de oferta de alimentação nas instituições de ensino. Em 1965, sua nomenclatura foi alterada para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 1965), visto que o programa se estendia para além da simples oferta de merenda e passava a promover também

a EAN (educação alimentar nutricional), assim como a assistência aos alunos. Além disso, Valle (2018) aponta que, desde os anos 1970, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar tornou-se responsabilidade do Ministério da Saúde.

Em 1979 o PNAE recebe essa nova titulação (GABRIEL, 2013). Seu objetivo principal era sanar uma parte das necessidades nutricionais dos alunos beneficiários com a oferta de no mínimo uma refeição diária, o que acatava os requisitos nutricionais referentes ao período em que eles se encontravam na escola. Um de seus objetivos secundários era promover a educação nutricional no âmbito da escola, a fim de reforçar a aquisição de bons hábitos alimentares. Durante vinte anos do programa, a alimentação escolar estava inserida apenas na área da saúde, e não na área da educação, tendo voltado ao Ministério da Educação em 1988.

Foi apenas em 1988 que a alimentação escolar passou a ser um direito no país, garantido pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, conforme previsão de seu art. 208. Outra conquista em relação a essa política pública ocorreu em 1994, a partir da descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Lei nº 8.913/1994).

Também em 1994 houve a descentralização dos recursos por meio de convênios firmados com o Distrito Federal, estados e municípios, que passaram a comprar e distribuir os alimentos. Com isso, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e responsável pelo PNAE, firmou convênios com estados e municípios para o repasse de verba, o que melhorou a qualidade dos produtos, de modo condizente com os hábitos da população nas diferentes localidades do país.

Segundo Valle (2018), hoje em dia os cardápios da alimentação escolar devem ser elaborados e acompanhados por profissional nutricionista devidamente formado, com inscrição no Conselho de sua categoria, respeitando as necessidades nutricionais de cada aluno segundo sua faixa etária, sexo, idade, problemas nutricionais e necessidades especiais devido a algum problema físico ou fisiológico.

Em uma trajetória histórica, algumas mudanças podem ser percebidas na nomenclatura da educação alimentar. Casemiro (2013), por meio de um levantamento de artigos referentes a essa temática publicados no Brasil no período 1974 - 2011, identifica que o termo Educação Nutricional se manteve presente ao longo de todo o período e que Educação Alimentar e Nutricional, por sua vez, são termos que começam a ser utilizados a partir de 1999. Diante da diversidade terminológica, é possível entender que a educação nutricional apresenta uma conotação técnica e de adequação às necessidades biológicas dos indivíduos, enquanto a educação alimentar relaciona-se ao contexto do consumo

com um olhar para a cultura, costumes e cotidiano. Unindo ambos os termos, a Educação Alimentar e Nutricional engloba essas duas faces e sugere uma abordagem mais ampla e abrangente, condizente com os seus objetivos.

A efetivação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um compromisso e encontra-se sob a responsabilidade das três esferas de governo federal estadual e municipal, e os recursos são repassados pelo governo federal, complementares às contrapartidas dos demais níveis. O município pode complementar financeiramente até chegar ao padrão de qualidade alimentar que deseja, uma vez que o estabelecido pela lei seja respeitado. São beneficiados pelo Programa os discentes matriculados na Educação Infantil - oferecida em creches e pré-escolas, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios, ou nos estabelecimentos mantidos pela União que constem no Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação no ano anterior ao atendimento.

Devido à regularização na legislação e às suas novas exigências sobre a educação alimentar, pesquisas mostram o desenvolvimento e o crescimento de estudos que abordam o tema, por exemplo, a existência de cursos de pós-graduação em nutrição no período de 1980 a 1998. Lima *et al.* (2003) destacam as produções acadêmicas em educação nutricional de 1980 a 1990 que tinham uma origem intervencionista e técnica e que eram marcadas pela teoria da ausência de conhecimento alimentar. Apenas a partir de 1990 foi abordada uma visão crítica, tanto no processo de formação quanto na atuação do nutricionista.

Desde aquela década é possível perceber a importância revelada pela Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no âmbito das políticas públicas em alimentação e nutrição.

A inserção do acesso a alimentação saudável passou a constar nos programas oficiais brasileiros, a exemplo da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), que foi aplicada no fim da década de 1990. Nela está presente a promoção a ações em alimentação e nutrição, assim como a inclusão da expectativa de acesso universal aos alimentos. A partir da proposta da PNAN e das conquistas adquiridas entre 2002 e 2010, os sujeitos passam a ser tratados como cidadãos de direitos, sendo por isso convidados a ampliar seu poder de escolha e decisão.

Garcia (2011) sinaliza a EAN como um tema interdisciplinar, pois engloba redes conceituais oriundas de diferentes áreas do saber que se relacionam à alimentação, por exemplo, o direito do ser humano, a biológica, a psicossocial, a cultural, a ambiental e a econômica. São redes conceituais que podem integrar-se umas às outras e superar uma visão tecnicista, na qual o foco estaria restrito apenas ao aspecto nutricional da alimentação. Não faltam discussões sobre a

relevância do papel da EAN na diminuição do cenário atual de má nutrição e obesidade, assim como o principal objetivo de promover alimentação e nutrição adequada com especial atenção à criança em idade escolar.

Para Saviani (2009), a educação abarca um sistema responsável pela construção de conhecimentos apropriados que podem potencializar práticas sociais. Diante disso, o docente em EAN, tanto o professor quanto o nutricionista, deve ser um intercessor que, em primeiro lugar, necessita compreender a alimentação como uma estratégia pedagógica no ambiente escolar com o objetivo de construir esses conhecimentos em conjunto com os educandos. Desfazer os limites que existem entre os conhecimentos sobre educação dos educadores e os conhecimentos sobre nutrição dos nutricionistas vem a ser uma excelente estrada para que os limites da EAN sejam superados, tanto dentro da escola quanto na formação desses profissionais (BARBOSA *et al.*, 2013).

Em 2009, o molde da EAN tradicional direcionou seu foco para os educadores, gestores e coordenadores pedagógicos. Alguns estudos dessa época trazem como objetivo principal constatar de que maneira os docentes procuravam informações sobre alimentação saudável e sobre a presença dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Durante o mencionado estudo, ficou evidente que os docentes recorrem aos livros didáticos e ao conteúdo online como uma importante fonte de informação sobre o tema alimentação saudável (PICCOLI; JOHANN; CORRÊA, 2010).

As atividades da EAN desenvolvidas na escola limitam-se a aulas tradicionais, e a alimentação escolar é pouco reconhecida pelos gestores como atividade pedagógica (IULIANO, MANCUSO, GAMBARDELLA, 2009). Perante esse fato, é importante enxergar que a EAN, nas instituições escolares, necessita um suporte conceitual e técnico dos diferentes e variados atores sociais ali inseridos, para que possa buscar uma movimentação nos mais variados campos do saber.

É muito importante construir uma compreensão ampla relacionada à EAN que possibilite reconhecê-la para muito além de apenas atividades vinculadas a alimentação e nutrição. A EAN requer uma articulação entre práticas alimentares e questões que se referem à disponibilidade de alimentos e ao acesso a eles, incluindo os condicionantes dos comportamentos envolvidos nas escolhas alimentares, as formas de produção, preparo e consumo dos alimentos, impregnadas por aspectos ambientais, sociais, culturais e históricos. Assim, é necessário discutir a EAN como uma estratégia que compreende a alimentação em seu contexto social, biológico, cultural, político e econômico (BRASIL, 2012), com uma abordagem articulada para a construção de informação e práticas que induzam a escolhas alimentares mais apropriadas e independentes.

Tomando como base o PNAE, o progressivo fortalecimento da EAN culminou na Lei Nº 11.947, de 2009, na qual uma diretriz visa incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, compondo, assim, o currículo escolar e desenvolvendo práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009b). Isso torna evidente que a EAN deve expandir sua abordagem para além da mera transmissão de conhecimento, gerando reflexões sobre o dia a dia e prezando pela busca de soluções e práticas alternativas (BRASIL, 2012).

Aliado a isso, é possível afirmar que as atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, assim como a promoção de ações educativas que perpassam transversalmente o currículo escolar, estão previstas nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2006a) e por isso merecem destaque. Isso sem contar com outro fator relevante no Brasil nas últimas décadas: o aumento progressivo das Doenças Crônicas não Transmissíveis.

De acordo com o Marco de Referência da Educação Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2012), a EAN poderá conquistar resultados melhores quando articulada a temas de cunho estrutural que abarquem aspectos desde a produção até o consumo dos alimentos. Poderá, assim, impactar, com ações articuladas, as dimensões que o indivíduo pode definir e alternar com aquelas que o ambiente condiciona e possibilita. Desse modo, a adoção de uma cultura alimentar torna-se um aspecto primordial para a sociedade.

Com base nos conceitos da EAN, os currículos dos ensinos fundamental e médio deverão incluir o assunto educação alimentar e nutricional nas disciplinas de ciências e biologia, respectivamente, de acordo com o estabelecido pela Lei 13.666, publicada no Diário Oficial da União em 16 de Maio de 2018, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso quer dizer que cada vez mais a importância e a urgência desse tema ganham espaço sobre o currículo, que é composto por disciplinas obrigatórias no ensino básico (infantil, fundamental e médio), como português, matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (ciências e estudos sociais), além de arte e educação física. Os conteúdos transversais previstos são os direitos humanos e prevenção à violência contra crianças e adolescentes, estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e a partir do sexto ano do ensino fundamental é oferecida a língua inglesa. Ressalte-se que os currículos têm uma base nacional comum, que é complementada por uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais.

4 EAN no contexto escolar

O ambiente escolar é passível de integrar comunidade, família, alunos e educadores, e isso o torna um espaço propício para a promoção da saúde por meio das ações de educação alimentar e nutricional (EAN). Além disso, pode favorecer as transformações sociais por permitir, em suas atividades, discussões sobre cidadania, direitos humanos, sociedade, ética e direito à alimentação adequada (BARBOSA *et al.*, 2013; COSTA *et al.*, 2001). Essa articulação entre saúde e educação é observada por diferentes autores (ALBUQUERQUE; PONTES; OSÓRIO, 2013; ASSAO *et al.*, 2014).

Em relação às políticas públicas no Brasil, a EAN ganhou espaço nas propostas de ações articuladas nos diferentes órgãos governamentais, com ênfase para a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), implementada em 1999 e reestruturada em 2011, que passou a incluir em suas diretrizes a EAN como estratégia para promoção de uma alimentação adequada e saudável (MS, 2012).

Em relação ao Ministério da Saúde (MS), a Política Nacional de Promoção da Saúde, implementada em 2006 e redefinida em 2014, inclui em suas ações a promoção da alimentação saudável no contexto escolar por meio da exposição de diversas ferramentas sobre o tema para escolas, o que configura uma transversalidade no currículo escolar. O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007 pelos Ministérios da Saúde e Educação, também evidencia o ambiente escolar como um dos cenários de suas ações, por meio da ligação entre a saúde e a educação, sendo a promoção da alimentação saudável uma de suas atividades (BRASIL, 2007; BRASIL, 2014).

O Ministério da Educação (MEC) considera a escola um espaço de formação de hábitos e escolhas saudáveis. A Portaria Interministerial nº 1010, de maio de 2006, é um dos marcos referenciais para a promoção da alimentação saudável nas escolas, ao defender em seu artigo 3º, ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais, regionais e nacionais (BRASIL, 2006a; SANTOS, 2012).

Tomando como base o PNAE, o progressivo fortalecimento da EAN culminou na Lei Nº 11.947, de 2009, que visa incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem que compõe o currículo escolar, fazendo uma abordagem de temas como alimentação, nutrição e desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, tudo em uma perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009b).

A partir de 2009, o modelo da EAN tradicional passou a ter foco nos educadores, gestores e coordenadores pedagógicos. Alguns estudos dessa época trazem como objetivo principal constatar de que maneira os docentes procuram informações sobre alimentação saudável e avaliam o desenvolvimento dos temas

transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino. Durante esse estudo, ficou evidente que os docentes recorrem aos livros didáticos e ao conteúdo online como importantes fontes de informação sobre o tema alimentação saudável (PICCOLI; JOHANN; CORRÊA, 2010). Além disso, foi possível entender que os professores associam essa temática apenas com a disciplina de Ciências, o que demonstra seu pouco conhecimento sobre o fato de que, a partir de 2006, o PNAE passou a incluir a EAN no processo de ensino-aprendizagem e em suas diretrizes (BRASIL, 2006).

De acordo com o Marco de Referência da Educação Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2012), a EAN poderá conquistar resultados melhores, quando articulada a temas de cunho estrutural que abarquem aspectos, desde a produção até o consumo dos alimentos, conseguindo, assim impactar por meio de suas ações articuladas entre as dimensões do que o indivíduo pode definir, alterando-as com aquelas que o ambiente condiciona e possibilita.

No percurso histórico da alimentação escolar no Brasil, várias transformações conceituais e de nomenclatura aconteceram quanto ao termo EAN. Casemiro (2013), em levantamento sobre o termo Educação Nutricional, que se manteve pelo período todo, e o termo Educação Alimentar e Nutricional passa a ser empregado no ano de 1999, pois entende-se que a educação alimentar pressupõe a busca por um contexto de consumo com um olhar para a cultura, costumes e cotidiano. Associando ambos os termos, a Educação Alimentar e Nutricional engloba essas duas características, denotando, pois, uma ação mais completa e condizente com os seus objetivos.

Dentre as diretrizes que regem o PNAE, vale destacar a segunda, que descreve o papel da EAN:

[...] inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. (BRASIL, 2009a, Art. 1º).

Parece oportuno esse destaque, uma vez que o ambiente escolar, por abordar um público jovem e representar espaço de ensino para formação de comportamentos saudáveis, é privilegiado e adequado para a inserção da educação alimentar e nutricional. No contexto do PNAE, a EAN permite integrar no currículo escolar temas como direito humano à alimentação adequada e segurança alimentar e nutricional, permitindo que o indivíduo conheça a sua

realidade, os seus direitos e busque soluções para modificar o universo à sua volta (BARBOSA *et al.*, 2013; RAMOS, 2013). Para que essa inclusão possa ser realizada, a Resolução CD/FNDE nº26/2013 estabelece o marco legal da EAN na alimentação escolar como um:

[...] conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetivam estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis, que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo (BRASIL, 2013, art. 13).

Do ponto de vista teórico-metodológico, a EAN está inserida nas políticas públicas com ênfase no diálogo e na busca da autonomia do sujeito. Entretanto, o que tem sido observado em estudos sobre esse tema é que a proposição contida nas políticas não tem ressonância nas esferas estaduais e municipais, o que gera um distanciamento entre o saber e o fazer. Assim, ainda estão presentes os modelos de aconselhamento dietético, e a alimentação escolar como instrumento pedagógico não é contemplada. Assim, acaba por manter seu caráter meramente assistencialista (BARBOSA, *et al.*, 2013; SANTOS, 2012; REIS, 2013).

Contudo, uma importante conquista em relação à EAN no contexto escolar modifica a forma como sua abordagem era feita antes (quando a EAN era um tema transversal relacionado apenas à saúde): em maio de 2018 ela passa obrigatoriamente a estar inserida no currículo escolar como tema transversal, por força da Lei 13.666/2018. Segundo o Ministério da Educação:

[...] são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes (BRASIL, 1997, p. 31).

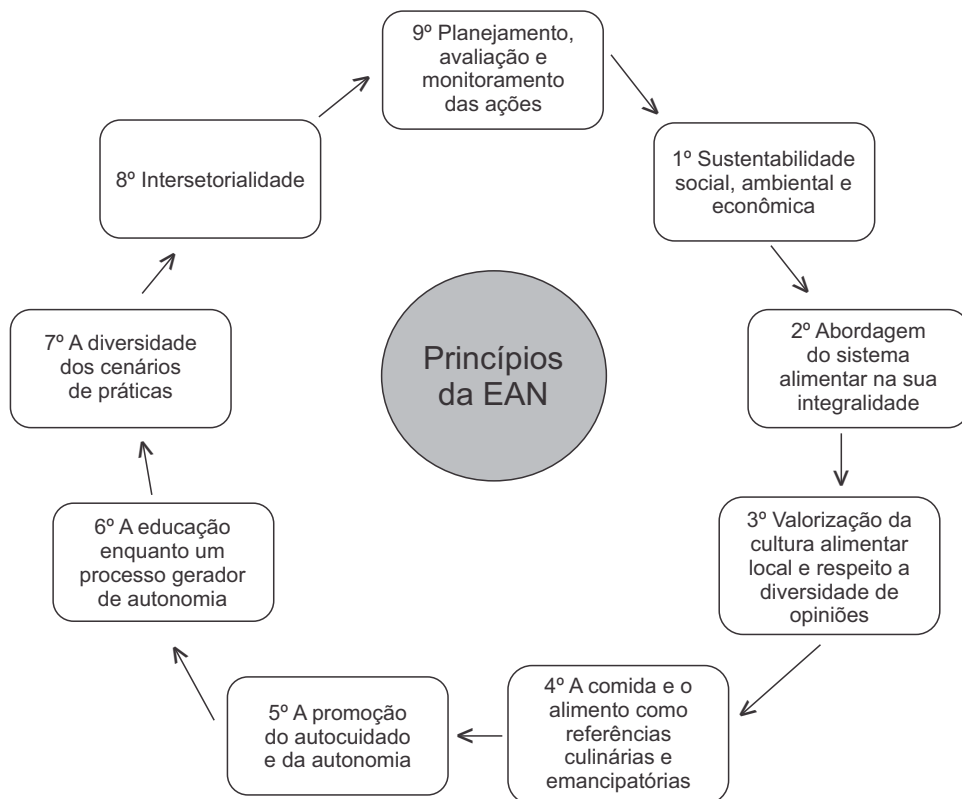
Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e contemporâneas sob diversas formas da vida cotidiana. Especificamente em relação ao tema transversal da EAN, o seguinte texto foi anunciado pelo MEC:

Os currículos dos ensinos fundamental e médio deverão incluir o assunto educação alimentar e nutricional nas disciplinas de ciências e biologia, respectivamente. É o que

estabelece a Lei 13.666/2018, publicada em 17 de Maio de 2018 no Diário Oficial da União. O texto, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), tem origem no substitutivo ao Projeto de Lei da Câmara (PLC) 102/2017, aprovado no Plenário do Senado em abril (BRASIL, 2018, p.,1).

É importante construir uma compreensão ampla relacionada à EAN que possibilite reconhecê-la como muito além de atividades relacionadas à alimentação e nutrição. A EAN requer uma articulação entre práticas alimentares e questões que se referem à disponibilidade e ao acesso aos alimentos, incluindo os condicionantes dos comportamentos envolvidos nas escolhas de cada indivíduo, as formas de produção, preparo e consumo desses alimentos, impregnadas por aspectos ambientais, sociais, culturais e históricos. Sendo assim, é importante discutir a EAN como uma estratégia que compreende a alimentação em seu contexto social, biológico, cultural, político e econômico (BRASIL, 2012) e que necessita de uma abordagem articulada para a construção de conhecimento e práticas que levem a escolhas alimentares mais adequadas e independentes.

Além disso, existem alguns princípios norteadores para as ações da EAN, e a EAN pode constituir-se em diversos meios para sua consecução, em consonância com seu contexto. No entanto, carrega princípios próprios e norteadores que podem ser somados aos preceitos e costumes do meio no qual será aplicada. Tais princípios podem ser elencados da seguinte forma:

Figura 1- Mapa conceitual dos Princípios da EAN no contexto escolar

Fonte: Educação Alimentar e Nutricional e Modalidade Compra Institucional – PAA (Brasil, 2015).

Os princípios supramencionados delineiam diretrizes para a EAN para que a educação, os conhecimentos e as práticas sejam passados de maneira uniforme e de acordo com uma ideia central. Tais princípios remetem as reflexões sobre diversos fatores, quantidades, qualidade, cultura, autonomia, possibilidade financeira, materiais regionais, sustentabilidade, entre outros. Todos esses fatores são fundamentais para que uma alimentação adequada e saudável seja alcançada como direito humano básico, de forma acessível, constante e satisfatória, de forma socialmente justa e em conformidade com o custo de vida e com as necessidades especiais de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a escola torna-se o espaço ideal de ações para a promoção de uma alimentação saudável, conforme previsão do PNAE, bem como palco para discussões e ações em volta de toda a temática da EAN. O ambiente escolar torna-se um local privilegiado para o desenvolvimento e a consolidação das

práticas alimentares saudáveis em crianças, pois ali atividades voltadas à educação alimentar e nutricional podem proporcionar grande repercussão, num período propício para os alunos desenvolverem hábitos e práticas comportamentais e especialmente alimentares.

Além disso, é importante ressaltar que as táticas empregadas para educar referente à alimentação saudável devem ser baseadas nas diretrizes alvitradas pela legislação referente ao PNAE. Essas estratégias, em conjunto com as práticas alimentares desenvolvidas dentro da escola, orientam as concepções, valores e simbolismos dos discentes sobre o tema da alimentação. Para Lahlou (1995), para terem sucesso as políticas nutricionais precisam ser compatíveis com os hábitos alimentares da população.

Vale ressaltar a importância de três marcos que norteiam as práticas da EAN: 1) o I Encontro Nacional de Educação Alimentar e Nutricional, que articula um debate sobre o tema e suas diretrizes para as Políticas Públicas objetivando uma prática intersetorial; 2) a IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional que, juntamente com a Oficina de Educação Alimentar e Nutricional, realizada em 2012 pelo Word Nutrition Rio 2012, teve como meta compartilhar e abranger conceitos sobre a EAN, resultando no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional que contribuiu para um conjunto de ações públicas vinculadas à prática alimentar (BRASIL, 2012); 3) a importante transformação para o ensino da educação alimentar e nutricional no Brasil, decorrente da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada em 17/05/2018 no DOU, que incluiu a Educação Alimentar e Nutricional como um de seus temas transversais.

Nesse contexto, o estudo aqui relatado trouxe de forma clara alguns esclarecimentos para as famílias, para as escolas e para a sociedade, e também novos elementos para reflexão sobre as práticas educativas realizadas pelos educadores em sala de aula, subsidiando o aprimoramento das políticas educacionais em curso.

Sendo assim, com base no PNAE, acredita-se que a EAN deve ser discutida durante a elaboração do projeto pedagógico, observando os dois eixos norteadores do Programa de Alimentação Escolar, quais sejam: o primeiro deles, sobre a disposição da alimentação saudável no ambiente escolar, e o segundo, sobre a realização de ações de educação alimentar e nutricional. No entanto, trata-se de ações que devem ser transversais e perpassar todo o currículo escolar, conforme demonstra Souza (2013).

Considerações finais

A EAN, particularmente na alimentação escolar, é tema contemporâneo, sobretudo pelas mudanças conceituais ocorridas nas últimas décadas, fato que contribuiu para o aumento de visibilidade e necessidade de sua inserção nas políticas públicas de alimentação e nutrição.

No âmbito do PNAE, a inserção da EAN amplia a abordagem da alimentação no contexto escolar e favorece a formação integral do aluno. Essa visão foi reforçada pelo MEC, ao lançar o tema transversal EAN, que o torna necessário e urgente à formação dos profissionais envolvidos com a educação básica, para que compreendam seu papel de mediadores desse processo de ensino e aprendizagem do processo de EAN.

Nesse processo, a atuação do nutricionista, que é o responsável técnico pela alimentação escolar, é crucial para a instrumentalização da equipe escolar e para que a EAN seja de fato tema transversal às disciplinas curriculares e para que a alimentação escolar esteja presente, não somente nas refeições, mas nas discussões e projetos em sala de aula, dando à comida papel de destaque nas discussões sociais, políticas, culturais e de saúde.

Além disso, vale ressaltar a importância da participação dos docentes em processos de formação sobre o assunto, pois eles desempenham importante papel na formação das subjetividades dos escolares. Se dispuserem de conhecimento e recursos adequados para desenvolver as atividades da EAN, poderão auxiliar de forma significativa a alimentação das crianças, bem como valorizar os alunos, seus familiares e toda a comunidade. Tudo isso porque a oferta de conhecimento sobre uma alimentação de qualidade pode gerar hábitos alimentares saudáveis e contribuir para a valorização da escola, de quem trabalha nela e de toda sociedade.

Referências

- ALBUQUERQUE, A.G. **Conhecimentos e práticas de educadores e nutricionistas sobre a Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) Programa de Pós-graduação em Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- BARBOSA, N.V.S. et al. Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n.4, pp. 937-945, 2013.
- BRASIL. Decreto nº 37.106. Institui a Campanha de Merenda Escolar. 31 de março de 1955. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº64 de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Diário Oficial da União 2010; 4 fev.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Caderno de atenção Básica n. 33. Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento. Brasília- DF, 2012. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/caderno_33.pdf> Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei 11.947/2009 (Lei Ordinária). Publicada no D.O.U. de 17/06/2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica, altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11947-16-junho-2009-588910-publicacaooriginal-113603-pl.html>>. Acesso em: 03 de outubro de 2012.

_____. Decreto-lei nº 13.666/2018, de 16 de Maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de Maio de 2018. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14757390/do1-2018-05-17-lei-n-13-666-de-16-de-maio-de-2018-14757386>. Acesso Em: 30 Maio 2018.

CASEMIRO, J. P. **Cultura, participação e educação popular & saúde: a educação alimentar e nutricional como lugar de encontro na escola**. 2013. 370 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DAMATTA, R. Sobre o Simbolismo da Comida no Brasil. In: **O Correio da Unesco**. Rio de Janeiro, 15 (7), p. 22-23, 1987.

DIEZ-GARCIA, R.W. Mudanças alimentares; implicações práticas, teóricas, metodológicas. In DIEZ-GARCIA, R.W.; CERVATOMANCUSO, A. M. Mudanças alimentares e Educação Alimentar e Nutricional. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2011, 3p.

GABRIEL, C. G. **Programa Nacional de Alimentação Escolar: Construção do Modelo de Avaliação da Gestão Municipal**. 2013, 254 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IULIANO, B.A.; MANCUSO, A. M. C.; GAMBARDELLA, A.M.D. Educação nutricional em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos-SP. **O Mundo da Saúde**, v. 33, n. 3, p. 264 - 272, 2009.

LAHLOU, S. Lexical analysis: an approach to social representations of food. Proceedings of the European Interdisciplinary Meeting: Current Research into Eating Practices. Contributions of Social Science. Potsdam, RFA, October 14-16, 1993. **AGEV Publication Series**, Vol. 10, supplementum to Ernährungs-Umschau, vol. 42 (1995). p. 115-120.

LIMA, *et al.* **Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós graduação do Rio de Janeiro**, História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 10 (2), mai-ago 2003.

MARTÍNEZ, S. A.; PINHO, F. N. L. G. Política de Alimentação Escolar Brasileira: Representações Sociais e Marcas do Passado. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 66, jun. 2016.

NOGUEIRA, R. M.; BARONE, B.; BARROS, T. T.; GUIMARÃES, K. R. L. S. M. Q.; RODRIGUES, N. S. S.; BEHRENS, J. H. Sixty years of the National Food Program in Brazil. **Rev. Nutr**, v. 29, n. 2, p. 253-267, mar./abr., 2016.

PEIXINHO AML. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor municipal. **Cien. Saude Colet** 2013; 4(18):909-916

PICCOLI, L.; JOHANN, R.; CORRÊA, E. N. A educação nutricional nas séries iniciais de escolas públicas estaduais de dois municípios do oeste de Santa Catarina. Nutrire: **Revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição**, v. 35, n. 3, p. 1-15, 2010.

RAMOS, F. P. **Acepções e práticas de Educação Alimentar e Nutricional no âmbito escolar**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde) Programa de Pós-graduação da Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TANAJURA, I. M. P. C. **Acepções de merendeiras sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar em um bairro de Salvador, Bahia**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde) Programa de Pós-graduação da Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **Modelos se discutem** (artigo). **Revista do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Segmento. Ano 2, nº 26, novembro de 2000, pp. 12-15.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE OS SABERES DOCENTES

José Ronivan de Faria
Virgínia Mara Próspero da Cunha
Juliana Marcondes Bussolotti
Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Introdução

O surgimento da Educação Física nas escolas tem seu início na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX. No Brasil, teve seu início oficial em 1851, com a reforma Couto Ferraz. As aulas eram ministradas por instrutores militares, que seguiam métodos militares em suas práticas disciplinares e tinham por objetivo a formação de homens disciplinados, submissos e obedientes.

As teorias científico-biológicas, naquele momento, tiveram papel destacado na Educação Física e a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola era a de desenvolver hábitos de higiene, o asseio corporal e de costumes, assim como a prática de exercícios físicos, com o objetivo de elevar a resistência das futuras gerações às doenças, alcançando, com isso, a aptidão física dos indivíduos.

Nas primeiras décadas do século XX, os Métodos Ginásticos e de Instituições Militares foram marcantes no Brasil, sendo a Educação Física vista como atividade exclusivamente prática, aproximando-a da instrução física militar.

Em 1964 surge a Educação Física Competitivista, que estava a serviço de uma hierarquização e elitização social. Nas décadas de 1960 e 1970, os princípios da pedagogia tecnicista, predominantes no sistema educacional brasileiro, reforçavam a identidade esportiva da Educação Física escolar. A relação professor-aluno passa do professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta. Não havia nessa época, diferença entre o professor e o treinador, pois os professores eram contratados pelo seu desempenho atlético.

As legislações da época, reforçam o autoritarismo da Educação Física Competitivista dentro das escolas, regulamentando as “Turmas de Treinamento” na Educação Física das escolas públicas estaduais de 1º e 2º graus. A participação nas “Turmas de Treinamento” foi considerada substitutiva das aulas de Educação Física¹.

¹ Resolução SE nº 11, de 18/01/80, art. 10, § 3º - Os alunos que integrarem as turmas de Treinamento Desportivo ficarão obrigados à frequência regular destas aulas, em substituição àquelas de Educação Física.

Nas décadas de 70 e 80, a Educação Física "cara nova", com os chamados movimentos renovadores da Educação Física, que visavam ultrapassar a dualidade corpo e alma, e passando a preocupar-se com a Educação Global e Integral. Na década de 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), enfatizando a Educação Física como cultura corporal do movimento.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, especifica a Educação Física como a disciplina que "...tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade" (BRASIL, 2017, p.171).

Podemos observar que a função da Educação Física na escola tem variado em diversos momentos históricos, fazendo, com isso, que os diversos profissionais da escola, como diretores, coordenadores e demais professores, tenham interpretações distintas e distorcidas da disciplina Educação Física, dependendo das experiências escolares vividas por eles, quando estudantes.

Resta ao professor de Educação Física adaptar-se a essa imagem, levando para a sua prática docente, muitas vezes, uma aula sem objetivos claros e definidos. Essa prática pode ter seu sustento nos saberes necessários que são construídos desde a formação inicial, perpassando pelo seu desenvolvimento profissional.

Assim, neste artigo buscou-se compreender que concepções os professores dessa área de atuação têm sobre os seus saberes necessários à prática docente. Os saberes docentes e suas vertentes são discutidos no âmbito do ensino por autores como Tardif e Rymond (2000), Tardif (2002), Roldão (2007), Trissoto (2011), Gauthier *et al.* (2013), entre outros. Dentre as várias denominações defendidas por eles, os saberes docentes foram considerados por Tardif (2002) como sendo plurais e constituídos no resultado da formação da disciplina da graduação e de seu currículo.

Para Gauthier *et al.* (2013), o ensino é a mobilização de vários saberes, que são como uma forma de reservatório ao qual os professores recorrem em busca de respostas às diversas práticas de sua atuação profissional. Dessa forma, ao descrever os saberes docentes dos professores de Educação Física é necessário destacar que não se trata de uma temática de poucas respostas, devido à amplitude de significados da palavra *saberes*.

Diante das construções individuais e das interações sociais, os professores vão construindo suas concepções sobre a Educação Física e seus saberes docentes. Considere-se que os professores de Educação Física formam um grupo

social específico, e é esse grupo, construído com base em seu conhecimento de mundo, da disciplina e da formação recebida, que este capítulo busca estudar.

Os estudos na área da educação sempre estiveram presentes, com o intuito de explicar a demanda de alunos que vivem em uma sociedade em constante transformação. Uma análise das concepções dos professores de Educação Física que atuam nas escolas de educação básica, sobre os saberes docentes, bem como sobre a concepção que constroem sobre sua própria área de atuação, contribui para o entendimento de quais subjetividades eles incorporam à área da Educação Física durante sua vida profissional. Isso porque os professores de Educação Física, que constituem um grupo social, produzem e reproduzem seus saberes por meio de suas interações com os alunos e os conteúdos que desenvolvem em suas aulas.

Saberes docentes

Neste subitem, o objetivo é apresentar alguns conceitos que, juntos, possam trazer orientações quanto ao entendimento da Educação Física e dos saberes docentes.

De acordo com Trisotto (2011 p. 116), “[...] saber é deter uma certeza subjetiva racional; é fruto de um diálogo interior marcado pela razão”. A autora descreve que as dinâmicas envolvidas nas práticas dos professores requerem deles diferentes saberes. Dessa forma, há diferentes maneiras de construir os saberes docentes, devido às diversas concepções que cada profissional traz ao realizar suas ações dentro da escola.

Para Tardif (2002, p. 36), os saberes docentes constituem-se como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O surgimento dessas pesquisas está atrelado ao trabalho dos professores que buscam respostas para uma prática mais consolidada. De acordo com Donato e Ens (2008), os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados. Considera-se que, durante suas ações, os professores mobilizam saberes, tanto teóricos quanto práticos. Assim, torna-se indispensável que sejam compreendidas as tendências pedagógicas que acompanham o processo educativo, de acordo com suas mudanças. Entretanto, essas tendências devem ser compreendidas e refletidas nas ações dos professores, para que não ocorra o erro de se fazer por fazer. Ao se referir a essas tendências com um enfoque de conhecimento profissional, Roldão (2007) afirma que, de um lado, há o discurso humanista, distanciando o aprofundamento do que seja específico na função do ensinar, e, de outro lado, o ensino baseado somente em ações práticas que têm

um fim em si mesmas, sendo dispensável a reflexão, o que leva o ensinar a ser mera repetição.

Tendo em vista que a pesquisa sobre saberes docentes existe na realidade brasileira há pouco mais de duas décadas, compreender esse processo é uma forma de intervir para contribuir nessas mudanças com mais sentido e significado.

Essas mudanças ocorrem a todo tempo, e não somente dentro de um sistema escolar. O reflexo desse processo são os saberes diversos, e, como esclarece Pimenta (2012), os alunos, quando chegam à universidade, já trazem conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial.

Tardif e Raymond (2000, p. 215) esclarecem que:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

Esses autores colaboram com o entendimento de que esses saberes, quando ligados ao trabalho, são temporais, construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variado. A forma como são criados e construídos depende das relações que os agentes estabelecem com seus pares.

Já para Gauthier *et al.* (2013) os saberes dos professores são entendidos como “reservatório de saberes”. Diante de uma situação para a qual necessitem buscar respostas, é a esse reservatório que os professores deverão recorrer.

Mourão *et al.* (2016) destacam que a construção do saber docente, que está relacionada à decorrência da formação do sujeito e do professor, valida a prática pedagógica por completo.

Na pesquisa, procurou-se focalizar apenas os saberes docentes, entendidos como aqueles formados em diferentes movimentos da carreira dos professores. Mobilizados para dar respostas às práticas docentes, esses saberes se constituem em: disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF, 2002).

Saberes disciplinares

Tardif (2002) descreve os saberes disciplinares como aqueles que são oferecidos nas universidades, tendo em vista que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a comunidade e suas relações com as instituições de ensino superior, sob a forma de disciplinas.

Esses saberes estão relacionados à formação inicial dos professores. Clates *et al.* (2014) destacam que o aluno, nesse momento, adquire a especificação de sua área de atuação, conscientizando-se, dessa forma, da preparação para sua função docente.

Em outras palavras, Mourão *et al.* (2016) descrevem esse período em que a formação está sendo construída como “socialização profissional”, tendo a formação para o magistério oferecida como disciplinas, e os estágios supervisionados, como eixo norteador a que o professor agrega grande parte dos conhecimentos específicos.

Ao destacar os reflexos aprendidos na universidade e o confronto com suas realidades frente às práticas a serem realizadas, Franco (2008) relata que os primeiros contatos são angustiantes para os profissionais recém-formados, em decorrência de formação insuficiente para as respostas práticas.

O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo (GAUTHIER *et al.*, 2013).

De acordo com Gatti (2013), a formação nos cursos universitários deveria fundamentar-se em uma filosofia social da educação, com a perspectiva de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes. A autora destaca que essa formação está em meio a currículos fragmentados, com conteúdos que não dão respostas aos problemas práticos, tais como estágios fictícios e avaliações distantes de buscar soluções para os problemas enfrentados, o que dificulta as relações entre ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que se entende o compromisso quanto ao desenvolvimento da área da Educação Física nos cursos de formação. As disciplinas a serem oferecidas devem responder aos diversos desafios encontrados pelos professores de Educação Física em sua prática docente.

Saberes curriculares

Tardif (2002) descreve os saberes curriculares como sendo aqueles que, relacionados aos discursos, conteúdos e métodos, são assimilados pelos professores durante sua carreira.

De acordo com Gauthier *et al.* (2013), a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus*, que é desenvolvido nos programas escolares.

Os critérios para seleção dos conteúdos para a Educação Física são embasados em três diferentes temas, a saber: 1º Relevância social – com a intenção de aproximar as práticas da Educação Física dos pressupostos socioculturais dos alunos; 2º Características dos alunos - tendo em vista que as

questões geográficas e culturais refletem no bom desenvolvimento das aulas; e, 3ª Características da própria área – demonstrar o significado, durante as realizações práticas, da cultura corporal do movimento (PCN, 1997).

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, os PCN (1997) tratam de defini-los em blocos de conteúdos, a saber:

- Conhecimento sobre o corpo, entendido como:
Conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer (PCN, p. 36).

- Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas, entendidos como:
Tentar definir critérios para delimitar cada uma destas práticas corporais é tarefa arriscada, pois as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Existem inúmeras tentativas de circunscrever conceitualmente cada uma delas, a partir de diferentes pressupostos teóricos, mas até hoje não existe consenso (PCN, p. 37).

- Atividades rítmicas e expressivas, entendidas como:
Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (PCN, p. 39).

Ao buscar embasamento nos PCN, para melhor entender o contexto da Educação Física e os saberes curriculares dos professores, é possível verificar que não são poucas as sugestões para desenvolvimento de atividades pelos professores.

Mourão *et al.* (2016) fazem um alerta quanto à necessidade de construção de saberes docentes que possam ir além do conhecimento do conteúdo. As observações dos autores estão relacionadas às interações humanas, que devem ser observadas, pois apresentam uma variedade de aspectos que estão presentes nos ambientes de ensino.

Saberes experienciais

O saber de um professor, constituído na realidade social, é desenvolvido por meio da formação, de práticas coletivas ou disciplinas, e fundido entre os saberes que ele já detém (TARDIF, 2002).

Ao se apropriarem dos saberes disciplinares e curriculares, os professores passam a relacioná-los aos saberes experienciais, entendidos por Tardif (2002) como saberes específicos baseados em suas práticas docentes e no conhecimento do seu meio. Eles existem na experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva, em forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Para Gaultier *et al.* (2013), o saber experiencial está ligado à vivência de um momento particular pelo professor. Essa experiência vai se tornando uma regra, devido a sua rotineira repetição, o que faz o trabalho mais leve, podendo o professor dedicar-se a outros problemas. Entretanto, os saberes experienciais não podem ser analisados de forma superficial, pois devem estar carregados de atitudes e significados, como afirma Franco (2008, p. 120):

Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática. Para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, como sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador.

É nesse sentido que o professor dá forma à sua prática, que é a transformação dos saberes adquiridos após reflexões sobre suas ações, como afirma Franco (2008, p. 114): “Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar”.

Como se pode constatar, os autores enfatizam a relação estabelecida entre os saberes e as particularidades envolvidas em torno dos professores e suas ações, tendo como base a influência do social, nessa construção. Dessa forma, os saberes docentes são determinantes na construção da identidade de professores (MOURÃO *et al.*, 2016).

Resultados e discussão

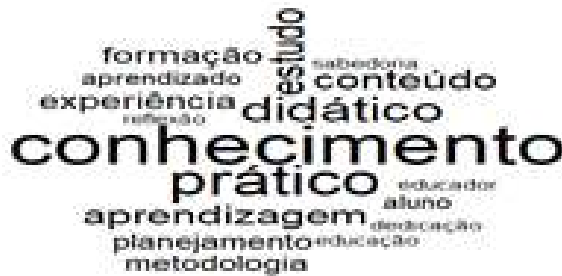
Na identificação dos sujeitos, utilizaram-se os números de 1 a 15 para cada professor e as letras A, B e C para identificar as cidades. Como foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, menciona-se a letra P quando há referência às respostas dos questionários respondidos pelos 45 professores, e a letra E, para as entrevistas.

Os participantes são professores de Educação Física atuantes em duas cidades do interior e em uma escola do Litoral Norte paulista. Todos eles trabalham em escolas públicas, atendendo a alunos do Ensino Fundamental.

Concepções dos professores a respeito dos saberes docentes

Os professores, por meio das questões de livre associação de palavras, manifestaram-se sobre o significado de saberes docentes. As respostas foram digitadas no *Word e*, com ajuda do *software* IRaMuTeQ, construiu-se a nuvem de palavras para melhor visualizar as mais evocadas pelos sujeitos, bem como a frequência com que elas apareceram.

Figura 1: Nuvem de palavras – Saberes Docentes



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores com utilização do *software* IRaMuTeQ (2018).

A análise da frequência apresentada por meio da nuvem de palavras (Figura 1) permite constatar que, para os professores, o saber docente é representado pela palavra “conhecimento”. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, formados pelo amálgama de diferentes saberes resultantes das relações que se estabelecem, seja por meio de sua formação, seja por meio dos demais contatos a que os professores estão submetidos nos ambientes escolares.

Dessa forma, a partir da Figura 1, tendo em vista os vários segmentos com os quais os saberes docentes estão relacionados, organizaram-se as palavras citadas pelos sujeitos em uma tabela em ordem decrescente. Essa organização foi

baseada no número de vezes que as palavras foram citadas pelos participantes, tendo como recurso o *software* IRaMuTeQ.

Agruparam-se as palavras que tinham semelhanças em seus contextos e construiu-se um quadro, em que se apresentam 4 agrupamentos de palavras. A análise dos grupos foi feita considerando-se o contexto a que as palavras se referiam, utilizando-se os saberes docentes como base e criando-se as categorias de análise.

Quadro 1: Evocações de palavras – Saberes Docentes

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Estudo	Didático	Conteúdo	Prático
Aprendizagem	Planejamento	Jogo	Experiência
Formação	Metodologia	Físico	Aprendizado
Reflexão	Organização	Esporte	Dedicação
Teoria	Objetivo	Regra	Motivação
Pesquisa	Avaliação	Abordagem	Vivenciar
Leitura	Transmitir	Movimento	Sentir
Atualização	Replanejamento	Motor	Sensibilidade
Universidade	Planejar	Habilidade	Relação
Reciclar	Método	Expressão	Intermediar
Aperfeiçoamento	Currículo	Dança	Interação
Disciplina	Adequação	Corpo	Atitude
		Brincadeira	Amor

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Saber sobre a formação

Ao analisar as palavras evocadas (Quadro 1), observa-se que o grupo A traz a ideia de que os saberes docentes estão representados em um processo formativo, pois palavras como *formação*, *teoria*, *pesquisa* e *disciplina* denotam alguns princípios indicativos de que a formação está relacionada com a graduação.

Esse saber da formação a que os professores se referem é definido por Tardif (2002) como sendo aquele oferecido nas universidades na forma de disciplinas, tendo em vista que os saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a comunidade em suas relações com as instituições de ensino superior.

Já nos questionários respondidos pelos professores, constatou-se que a disciplina que mais contribuiu para sua prática docente foi a didática. Logo em seguida, a disciplina Educação Física escolar, bem como outras, conforme Tabela 1

Tabela 1: Disciplinas cursadas pelos sujeitos na graduação

Disciplinas	Frequência de apontamentos
Didática	23 vezes
Educação Física Escolar	17 vezes
Fisiologia	05 vezes
Psicologia	04 vezes
Anatomia	04 vezes
História da Educação Física	04 vezes
Educação Física Adaptada	02 vezes
Pedagogia do esporte	02 vezes

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Além das disciplinas destacadas na Tabela 1, foram apontadas também as disciplinas: Gestão escolar, Estágio, Estatística, Cinesiologia, Treinamento Desportivo, Primeiros Socorros, Biomecânica, Teoria e Prática dos Jogos e Sociologia. Tendo em vista que essas disciplinas são oferecidas em instituições de nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena (2004) destacam, no artigo 7º:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (DCN, 2004).

Como se pode observar, o documento orienta as instituições de ensino superior a organizarem suas propostas curriculares. No entanto, é feita uma ressalva no inciso primeiro, a respeito de quais dimensões dos conhecimentos devem ser desenvolvidos durante a graduação sob a forma de disciplinas.

A Tabela 1 apresenta as disciplinas que os participantes da pesquisa consideraram importantes na sua formação. Observa-se que os professores referem-se, principalmente, às disciplinas de formação específica da Educação Física. Eles atribuem grande importância à didática aprendida na formação universitária, com a justificativa de que lhes dão respaldo para suas ações docentes, organização, planejamento e sequências pedagógicas, como pode ser observado em seus relatos:

[...] como fazer um plano de aula, como avaliar o aluno (P10-A)

Para planejar, saber como elaborar sequências didáticas (P3-B)

[...] auxilia no aprendizado de como se portar, organizar preparar as aulas, produção e motivação no planejamento das aulas, conceitos atitudinais, procedimentais e conceituais (P13-C).

Nas entrevistas, alguns professores definiram os saberes ligados à formação:

*São todos saberes que ajudam a formar o profissional que eu sou hoje, tanto aqueles **saberes que eu vivenciei na universidade**, tanto aqueles saberes que eu vivencio hoje na secretaria da educação ou na escola; aqueles saberes que minha prática, minha experiência diária me proporcionam, é a somatória de todos estes saberes que forma esse profissional que eu sou hoje (E15-B).*

Embora no depoimento acima reproduzido o professor tenha se referido de maneira ampla à sua formação profissional, reconhece que os saberes recebidos na graduação formam o corpo de conhecimentos que lhe deu respaldo para sua ação docente.

O depoimento da professora E3-C define seus saberes docentes:

*É aquilo que a gente adquire durante a nossa **vivência da disciplina, na faculdade** a gente teve muita didática, metodologia de ensino, e eu acho que vivencia docente é esta a gente vai praticando aquilo que a gente adquiriu durante a faculdade [...] é você saber lidar com a realidade que vai encontrar.*

Já as palavras *atualização*, *reciclar* e *aperfeiçoamento*, citadas pelos professores, sugerem formação continuada.

Tardif (2002) enfatiza que todo saber implica a aprendizagem de uma formação, tendo em vista que, quanto mais desenvolvido for esse saber, mais benéfico será seu processo de aprendizagem.

Mourão *et al.* (2016) destacam que a construção do saber docente é decorrência da formação do professor, a qual valida a prática pedagógica por completo. Essa formação é compreendida como um processo contínuo, extrapolando somente a formação universitária.

De acordo com Donato e Ens (2008), esses saberes estão relacionados com as práticas pedagógicas e, no ato de sua realização, um complementa o outro, construindo respostas práticas.

Saber que organiza e direciona a prática dos professores

Ao analisar as palavras evocadas no grupo B do Quadro 1, observa-se que os saberes docentes estão representados como relacionados ao currículo. Essa constatação aparece nas palavras *didático, planejamento, metodologia e organização*, que também foram citadas.

As palavras elencadas pelos professores vão ao encontro do que Tardif (2002) descreve como sendo “saberes curriculares”, ou seja, aqueles agregados pelos professores durante sua carreira e que estão relacionados aos discursos, conteúdos e métodos. Nas entrevistas, constatou-se que esses saberes norteiam a prática do professor, como se observa na fala de E9C:

É o que pedem que no final do curso o aluno, a quem você vai ensinar saiba e para isto precisa de um currículo, precisa de uma diretriz.

No entanto, o entendimento de currículo muda de acordo com as concepções criadas pela sociedade. De acordo com Silva (1999, *apud* ILHA e IVO, 2011), existem dois pensamentos quanto ao tema: as teorias tradicionais de currículo entendidas como neutras, que se reduzem somente a um pensamento científico e objetivo, e as teorias críticas e pós-críticas, que se contrapõem à ideia de neutralidade do currículo.

O pensamento do currículo na vertente tradicional está mais relacionado com uma visão empresarial, sem questionar a estrutura social, que coloca o indivíduo como causador do seu próprio fracasso (ETO e NEIRA, 2014).

Entende-se que o currículo não é estático, mas dinâmico, e que sua construção se dá por meio das várias relações que os professores exercem no ambiente escolar. Corroborando essa afirmação, Ilha e Ivo (2011, p. 24) esclarecem que

O currículo se constitui por meio das relações sociais, que necessariamente são relações de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas.

Essa relação de hierarquia fica evidente quando os professores trazem em suas respostas menções aos parâmetros curriculares nacionais e ao projeto político pedagógico, os quais têm uma organização a ser seguida, como as grades de ensino, planos de aulas, planejamento a ser feito, etc.

Outro participante assim se posicionou, quando questionado:

São os saberes que você vai utilizar para poder dar aula, para ensinar para, transmitir um conhecimento (E3-B).

É possível constatar que, de acordo com esse professor, os saberes docentes se relacionam com os conhecimentos da área didática. Caparroz e Bracht (2007) enfatizam que os professores têm grandes dificuldades para organizar, planejar e sistematizar o ensino da Educação Física na escola.

Para Campos (2011, p. 26-27), “[...] ser professor é adotar uma postura didática, não apenas de capacitação de outras pessoas, mas moldar as possibilidades de ampliação de seus conhecimentos e a personalidade, para a convivência no seu contexto de mundo”.

Saber relacionado ao conteúdo

Ao observar as palavras organizadas no Quadro 2, percebe-se que o grupo C remete aos saberes docentes que estão representados como relacionados aos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, em suas aulas. Vejam-se as palavras *conteúdo*, *jogo* e *esporte*, dentre outras.

Vale lembrar que, até meados dos anos 1980, os conteúdos da Educação Física foram marcados pela concepção de atividade física, tendo como principal objetivo a aptidão física relacionada ao caráter procedimental. Em contrapartida, em outras disciplinas escolares era ressaltado um conhecimento de caráter conceitual (BRACHT, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física (PCN, 1997) dividem em blocos os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores.

O 1º bloco de conteúdos refere-se ao conhecimento sobre o corpo. Seu objetivo é entender o corpo e suas transformações e, para isso, é imprescindível que conhecimentos ligados às estruturas fisiológicas, anatômicas, biomecânicas e bioquímicas sejam analisados.

O 2º bloco de conteúdos proposto relaciona-se com esporte, jogos, lutas e ginásticas. Tentar definir cada um deles, segundo o documento, não é uma tarefa fácil, pois é difícil mapear tais fenômenos, devido às suas semelhanças. Deve-se considerar o contexto em que são desenvolvidos.

De acordo com as palavras evocadas para dar suporte a esta categoria, percebe-se que ela está fortemente atrelada ao que propõem os blocos de conteúdos dos PCN (1997, p.35), nos quais o fio norteador para a escolha dos conteúdos segue alguns princípios:

- 1º: relevância social;
- 2º: características dos alunos;
- 3º: características da própria área.

Durante o planejamento, os professores devem cuidar para que os conteúdos contemplem tais princípios, respeitando dessa forma os aspectos sociais, individuais e específicos da Educação Física. Nas entrevistas com os professores, observou-se que os conteúdos podem ser referentes às diversas manifestações culturais da sociedade, conforme se constata nas seguintes falas de professores participantes da pesquisa, sobre os saberes docentes:

*São os saberes específicos da área da Educação Física, tanto os **jogos e brincadeiras**, como os esportes (E3-B),*

*É tudo que você deve ensinar na Educação Física. Dentro de uma aula de Educação Física, o **conteúdo** pode ser de falar sobre **jogos**, atitudes, falar sobre valores. É uma cidadania, até ensinar a criança como se atravessa uma rua, até a criança escovar os dentes, uma postura da criança de mochila pesada, como que é esse pensamento. Eu acha que é tudo isso dentro da Educação Física (E1-B).*

Como se pode verificar, os conteúdos não se limitam apenas às modalidades esportivas; há um leque de oportunidades a serem desenvolvidas pelos professores durante as aulas.

O jogo é uma ferramenta muito flexível a ser utilizada na escola, devido às suas características. Isso é constatado por Rangel e Darido (2008), que mencionam que essa atividade pode ser desenvolvida em diferentes locais, com utilização dos mais diversos materiais. As autoras exemplificam: “[...] os jogos, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes no interior da escola, sobretudo nas últimas décadas, com a presença marcante do jogo desportivo” (RANGEL e DARIDO, 2008, p 160).

Outro professor entrevistado posiciona-se quanto a esse saber da seguinte maneira:

É um saber motor. [...] lutas, dança, tudo que envolve o movimento corporal e que você pode passar e aprimorar deste movimento, com o seu aluno (E13-A).

De acordo com Bracht (2010, p. 5), é importante destacar que somente a citação de tais conteúdos pelos professores não configura uma prática eficiente:

Essas práticas, que compõem a cultura corporal de movimento, são apenas a referência para os saberes e fazeres que serão, então, objeto de ensino. É importante, portanto, entender que o conteúdo só se configura quando essas práticas são efetivamente tematizadas nas aulas a partir de determinadas intenções. Assim, o tipo de abordagem, mais do que simplesmente a eleição de uma determinada prática, é que vai definir o conteúdo, ou seja, o que se espera que o aluno vá aprender.

Dessa forma, o sucesso do conteúdo de uma aula é resultado da reflexão que o professor faz sobre a melhor forma pela qual o aluno aprende, usando os elementos da cultura corporal do movimento como suporte.

Nesse sentido, há que se concordar com Caparroz e Bracht (2007, p. 31), quanto ao fato de que “A docência exige inevitavelmente a clareza a respeito da impossibilidade de se separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”.

Saberes como resultado da construção professor-aluno

Ao analisar as palavras evocadas no grupo D do Quadro 2, observa-se que os saberes docentes estão representados, na relação professor-aluno, com palavras como *prático, experiência, aprendizado, relação e interação*. Tais palavras convergem para o princípio de que essa relação se relaciona com a experiência que o professor adquire no decorrer de sua prática, por conseguinte, no duelo entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática é um dos problemas debatidos na formação de professores, como afirma Lelis (2001, p. 49):

No interior do debate sobre a formação de professores, vão sendo aprofundados os problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre

teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos.

Essa relação entre teoria e prática se dá por meio da experiência que o professor constrói com seus alunos. De acordo com Tardif (2002), esses saberes específicos dos professores são baseados em práticas docentes e no conhecimento do seu meio. Eles emanam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva, em forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser.

O saber docente, portanto, é um saber de relação, como observado nas palavras evocadas pelos sujeitos. Essa relação pode ser constatada nas entrevistas, quando os professores dizem:

É aquilo que você adquire, com o passar do tempo dentro da sala de aula, com o seu aluno, e muitas vezes aquilo que você tinha como absoluto não é mais (E13-A).

[...] é um saber mútuo, ao mesmo tempo que você passa um conceito, você recebe respostas daqueles conceitos, e isso eu acho que vai mudando com o passar do tempo, também (E13-A).

Trazendo uma reflexão sobre essas questões, Franco (2008, p. 120) destaca que:

Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática. Para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, como sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador.

Assim, torna-se possível concluir que, de acordo com os participantes da pesquisa, os saberes docentes resultam da mobilização dos conhecimentos que os professores detêm para dar respostas ao processo de ensino e aprendizagem.

Na entrevista feita com os professores, observa-se que os saberes docentes estão relacionados entre teoria e prática, como se constata nesta fala:

Quando a gente fala em saber docente, alia a teoria à prática, aquilo que a gente aprende como teoria e aquilo que a gente aprende no dia a dia (E9-C).

Essa construção entre teoria e prática não deve ser compreendida pelos licenciados, futuros professores, somente ao final do curso; deve-se garantir no currículo essa apropriação durante todo o processo de ensino-aprendizagem (DARIDO, 1995).

Para Donato e Ens (2008), os saberes docentes e a prática pedagógica estão intimamente ligados e, durante suas ações, os professores utilizam, tanto os saberes teóricos, quanto os práticos.

No questionário aplicado aos professores, buscou-se conhecer qual saber estaria relacionado com o desenvolvimento de sua prática profissional. Alguns professores se manifestaram atribuindo o saber à relação com sua formação acadêmica:

Diversos saberes que foram adquiridos durante minha formação, que uso no dia a dia (P6- A).

Durante a graduação você houve falar. Na prática, a aquisição é diária e permanente (P8- A).

Os conhecimentos adquiridos vão sendo modificados com a experiência e a prática (P10-B).

Franco (2008, p. 114), ainda sobre a relação entre teoria e prática, esclarece: “Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar”.

Outro aspecto mencionado pelos professores está relacionado com as transformações pessoais que ocorrem ao longo da sua experiência, no contato com o aluno.

Flexibilidade na tomada de decisão em aula, mudanças de paradigmas ao longo do tempo (P2-B).

Na minha atuação, aprendi a esperar, a ouvir, a refletir, mudar se necessário, adaptar minhas aulas, aprendido a cada dia com a prática (P12- B)

Reflexão, autoavaliação da prática, diferenciar o olhar, perceber diversas variáveis em uma mesma escola (professor 14, cidade B).

Fica evidente, nas citações acima, a ideia do inacabamento dos conhecimentos construídos e a serem construídos pelas práticas dos professores. Essas posições se relacionam às ideologias que os professores trazem consigo.

Considerações finais

Na pesquisa, buscou-se entender questões relacionadas ao modo como os professores de Educação Física percebem seus saberes docentes.

No campo profissional, os professores mobilizam diferentes saberes, advindos de diversas ordens, relacionados a um “conhecimento”. Esse conhecimento, reportado pelos professores, diz respeito à formação, o que leva ao entendimento de que a disciplina didática parece ser de fundamental importância, por demonstrar que os saberes vêm de diversas fontes.

De acordo com Jodelet (2009), os modos de o sujeito ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo tem papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. Nesse caso, essas práticas são organizadas de acordo com o que os professores constroem durante suas vidas, e o fio condutor para seu desenvolvimento é a interação social.

Quanto aos saberes da formação, observa-se que os professores os relacionam com a formação, o estudo, a disciplina, a reflexão. Assim, é imprescindível que, durante a graduação, os profissionais entendam os diferentes conteúdos que constroem essas relações.

Para os professores da pesquisa aqui relatada, os saberes que organizam a prática estão relacionados a método, planejamento, organização. Constatou-se que esse saber se relaciona também aos modos como os professores constroem sua formação.

Outro saber encontrado na pesquisa está relacionado com os conteúdos a serem trabalhados pelos professores durante sua prática. Palavras como *conteúdo*, *esporte* e *jogo* orientam o trabalho com esses conteúdos durante as aulas.

Constatou-se também que, nos saberes relacionados à prática, os professores trazem palavras ligadas aos conteúdos propostos pelos PCN, o que evidencia que a legislação também influencia suas concepções. Já para os saberes da relação professor-aluno, o conhecimento está relacionado à experiência escolar. Esse saber, como uma construção da experiência, é validado por seus agentes (TARDIF, 2002). Os professores participantes da pesquisa atribuem grande parte dessa construção a uma metodologia adequada.

Pode-se ter como princípio que existe um conhecimento representado pelos professores de Educação Física, adquirido nas diferentes formações e no decorrer da prática docente, que os impulsiona a buscar atualização.

Segundo os professores, existe um saber que parece ser o pilar do saber docente: o da relação que o professor constrói com os alunos durante suas aulas. Isso se dá talvez por ser o único saber que o professor constrói como profissional. Dessa forma, a formação inicial deve inserir o quanto antes os futuros professores

na relação com os alunos, por meio de estágios ou de programas do governo, como o PIBID, que oferece aos alunos, durante a graduação, a oportunidade de vivenciar situações reais de sua prática docente.

Finaliza-se este capítulo com palavras de Gauthier (2013), no que se refere ao fato de que o ensino é uma atividade muito antiga e de que pouco se sabe sobre o ensinar. Há que se ressaltar que os consumidores e produtores desse ensinar devem proceder a constantes estudos, para que se possa avançar ainda mais no entendimento desse fenômeno denominado “ensino”.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRACHT, V. Educação física no ensino fundamental. **Anais do I seminário nacional**: currículo em movimento-perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.
- _____. **Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- _____. **Parecer n.º 138, de 03 de maio de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFísica.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- _____. **Parecer n.º 9, de 8 de maio de 2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 ag. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física. Brasília: Mec/SEF, 1997
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2017.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 18p.
- CAMPOS, L. A. S.; **Didática da educação física**. 1. ed. Várzea Paulista - SP: Fontoura, 2011.
- CAPARROZ, F.E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas. v.28, n.2, p.21-37, jan.2007.
- CLATES, D. M.; CASTRO, F. B.; DELEVATI, M. K.; GUNTHER, M.C.C. **A participação no Pibid e o processo de socialização docente**. Anais do VII congresso Sul Brasileiro de ciência do esporte. Secretaria do colégio brasileiro de ciência do esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio grande do Sul, de 25 a 27 de setembro de 2011, Matinhos - Paraná.
- DONATO, S.P.; ENS, R.T. **A docência contemporânea**: Entre saberes docentes e práticas. VIII congresso nacional de educação-EDUCERE, III congresso Ibero- Americano sobre violências nas escolas CIAVE. Edição Internacional, 2008.
- ETO, J; NEIRA, M. G. Reflexões sobre as propostas curriculares de educação Física do município de São Paulo e dos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.64/1-15. 2014,
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**, 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa; v.6)
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 34.n.1. p. 109-126. jan./abr.2008.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil., n. 50, p. 51-67, out./dez.2013. Editora UFPR.

- GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- ILHA, F. R. S.; IVO, A. A. As teorias curriculares na educação e o currículo da educação física. *Ativ.fís., Lazer e Qual. Vida*: **Rev. Educ. Fís.**, Manaus, v.2, p. 21-33, Jul./dez 2011.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**. v. 24, n.3, p. 679-712; set./dez. Brasília, 2009.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & sociedade**. Ano XXII, n. 74, abril, 2001.
- MOURÃO, L. N.; TERRA, D. V.; MAROUN, K. Professores de Educação Física e a produção dos saberes: Em busca do fio da meada. **Pensar a prática**, Goiânia, v.19, n, 2, abr/jun 2016
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2012.
- RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. Jogos e Brincadeiras. *In*: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. [reimpr]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34. Jan./abr.2007.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes tempo e aprendizagem do magistério. **Educação e sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez. 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRISOTO, R. M. A. **Saberes docentes para o ensino da escrita**: Estudo comparativo entre estudantes do curso de pedagogia. Fórum linguístico, Florianópolis, v.8, n.1, p.115-127, jan./jun.2011.

MUDANÇAS NA LIDERANÇA DA ESCOLA: IMPACTOS NA CULTURA E NO CLIMA ESCOLAR

Lúcio Mauro da Cruz Tunice
Maria Teresa de Moura Ribeiro
Neusa Banhara Ambrosetti

Introdução

No Brasil, embora existam diversas garantias de direitos acerca da educação, ainda há grandes dificuldades para a efetivação desse direito, fazendo-se necessário discutir a criação de políticas de inovação educacional. A inconformidade com a qualidade dos resultados do trabalho escolar nos sistemas de ensino, em especial nos públicos, passou a chamar a atenção sobre a gestão escolar, incidindo sobre ela as expectativas de atuação para redução do fracasso escolar. Da mesma forma, passa a chamar a atenção e a merecer profunda reflexão o trabalho realizado nas escolas que vêm obtendo êxito na resolução de problemas que incidem sobre a maioria das escolas do país. A busca por alternativas viáveis de mudança no campo escolar exige, antes de qualquer providência, que se busque compreender as formas de organização e funcionamento da Unidade Escolar e os fatores históricos de sua constituição e organização, posto que a cultura organizacional e o clima escolar são recursos valiosos para o desvendamento daquilo que constitui uma escola na complexidade de sua organização e funcionamento.

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu meio, especialmente entre os grupos que ali atuam, pois na maioria das vezes há interesses, formas de pensar e agir distintos. Ao fazer essas considerações, Nóvoa (1995) pondera que as diferenças encontradas no âmbito escolar são fatores fundamentais para o desenvolvimento das ações e características da escola.

Uma das possibilidades para compreensão e busca de soluções sobre os problemas que afligem a escola é o entendimento da cultura e do clima organizacional. A cultura é um dos pontos chave na compreensão das ações humanas, funcionando como um padrão coletivo que identifica os grupos, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir (PIRES e MACÊDO, 2006). Ao ingressar em um sistema organizacional produtivo, o indivíduo busca, de modo geral, satisfazer suas necessidades, tanto de pertencer a um grupo social, quanto de se autorrealizar.

Como elemento constituinte da cultura e fator de impacto no que concerne ao desempenho profissional, destaca-se o clima organizacional. O clima, que se refere ao grau de satisfação material e emocional das pessoas no ambiente de trabalho, é essencial para que a escola tenha sucesso. Por isso, torna-se extremamente relevante a busca por mantê-lo favorável, tendo em vista a influência da motivação e do interesse dos funcionários quanto ao funcionamento da organização.

De acordo com Luz (1996), a pesquisa sobre o clima e a cultura organizacional pode auxiliar a identificar e avaliar as atitudes e os padrões de comportamento, com vistas a orientar políticas de ação e correção de problemas no relacionamento e no plano motivacional dos integrantes da organização. Trata-se de uma ação que busca detectar as imperfeições existentes nas relações que impactam nos resultados da organização, com o objetivo de corrigi-las. Ela expõe as fraquezas e os pontos fortes da gestão.

O clima organizacional não é determinado por leis, regulamentos, tradições e instruções da organização ou de seus dirigentes, mas pelas atitudes das pessoas. (CARVALHO, 1999). Busca-se, assim, verificar se ele exerce influência positiva ou negativa sobre a satisfação dos colaboradores, bem como seus reflexos na capacidade produtiva e no grau de envolvimento daqueles que ali trabalham. Um adequado clima organizacional numa instituição de ensino só pode ser construído com a atuação conjunta dos colaboradores (gestores, professores e funcionários) em prol de um ambiente aberto a mudanças. É importante, também, para essa construção: não autoritarismo, afetividade, confiança, respeito mútuo e ciência de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser efetivo e agradável.

Assim, na pesquisa aqui relatada buscou-se investigar como o clima e a cultura organizacional de uma escola reagem diante de mudanças administrativas e organizacionais ocorridas em um curto espaço de tempo, depois de um longo período de estabilidade e relativa acomodação vivido pelos integrantes da equipe escolar. As observações e entrevistas realizadas permitiram destacar diversos aspectos relativos a essas questões. São apresentadas, aqui, reflexões a respeito das mudanças organizacionais ocorridas, sua influência no clima e na cultura escolar e o papel das lideranças dentro da escola. A pesquisa foi realizada no período 2016 – 2018, e neste capítulo é apresentado um recorte dos dados e resultados obtidos.

Inicialmente, um breve esclarecimento sobre cultura e clima escolar, em seguida a descrição dos procedimentos metodológicos e a discussão dos dados.

O que é cultura e clima escolar?

Nóvoa (1995) desenvolveu estudos importantes em torno da cultura organizacional, abordando a questão da descentralização e da construção de uma pedagogia centrada na escola, ou seja, no nível *meso* de intervenção, no qual a escola assume um papel ativo na geração de sua própria cultura. Sarmiento (1994, p. 87-88) define que as culturas organizacionais não são, por consequência, “naturais”, no sentido em que esse qualificativo se aplica à cultura de um povo, de uma nação ou de uma época.

Schein (1990, *apud* SARMENTO, 1994, p. 89) afirma que há pouca concordância sobre o que o conceito de cultura significa ou deva significar, posto que a cultura é ubíqua. Mesmo assim ele a define:

Cultura pode ser definida como: a) um conjunto de assunções básicas; b) inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo; c) que ele apreendeu para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna; d) as quais se revelaram suficientemente eficazes para poder ser consideradas válidas, e que, além disso, e) são comunicadas aos novos membros; f) como a via correcta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas.

Em paralelo ao conceito de cultura, tem-se o clima organizacional. Segundo Lima e Albano (2002), ele reflete a história dos tipos de pessoas que a organização atrai, dos seus processos de trabalho, das modalidades de comunicação, e também a história de quem exerce a autoridade dentro do sistema. O clima organizacional é componente e resultado da própria cultura, das tradições e dos métodos de ação de cada organização.

Segundo Coda (1998), o clima organizacional diz respeito à percepção das pessoas em relação ao ambiente da organização em determinado momento. Nesse mesmo sentido, Brunet (1995, p. 125) afirma que são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. O autor contribui com o entendimento de que o clima organizacional influencia nos resultados da escola, uma vez que “[...] tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização. É óbvio que um clima que permite uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição” (BRUNET, 1995, p. 133).

Brunet (1995, *apud* VICENTE, 2013, p. 56) afirma também que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional. Dessa forma, pode-se reconhecer que cada escola tem sua própria personalidade, que

formaliza e caracteriza o comportamento de seus atores, os quais percebem o clima organizacional de forma consciente ou inconsciente.

Os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa

A pesquisa buscou conhecer a realidade de uma escola que passava por mudanças administrativas e organizacionais, investigando o clima e a cultura organizacional, bem como o nível de satisfação da equipe escolar diante de tais mudanças. Trata-se de uma unidade escolar híbrida, localizada no interior do estado de São Paulo, com características públicas e privadas: o serviço educacional prestado é particular, mas o corpo docente que atua na referida escola precisa ser submetido a um concurso público para ingresso. Oferecia, à época da pesquisa, educação básica e profissionalizante, e contava com aproximadamente 700 alunos, 63 professores e 26 funcionários. Neste relato, apresenta-se um recorte dos dados coletados, focando o aspecto organizacional e a presença de liderança na escola.

Considerando as características da pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caso do tipo etnográfico, o qual teve como instrumentos a realização de entrevistas semiestruturadas, análise documental e a observação da realidade, que foi devidamente exarada num Diário de Campo, por meio de registros reflexivos. A opção por essa metodologia possibilitou uma visão mais profunda da unidade objeto da pesquisa, considerando sua complexidade e suas particularidades. Possibilitou também maior interação com os sujeitos envolvidos e a descrição das situações vividas no cotidiano escolar.

Foi selecionada para a realização das entrevistas uma população compreendida pela equipe gestora (diretor, dois vice-diretores, dois orientadores educacionais e três coordenadores pedagógicos), uma ex-diretora, dois docentes por segmento (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Profissionalizante) e dois funcionários, totalizando 18 profissionais que atuavam na unidade escolar. Estabeleceu-se que todos eles deveriam estar inseridos na Unidade Escolar há pelo menos um ano, tempo suficiente para tivessem presenciado pelo menos uma mudança administrativa.

Um coordenador pedagógico e um orientador educacional não quiseram realizar as entrevistas, argumentando que não se sentiam à vontade para concedê-la. Infelizmente, não foi feita a entrevista com o atual diretor da Unidade Escolar, pois, embora por diversas vezes tenha sido procurado, em decorrência de vários compromissos não conseguiu tempo para concedê-la. Registrou-se que o referido diretor, no primeiro contato das pesquisadoras com a escola, apresentou-lhes toda a estrutura das instalações, bem como diversos integrantes da escola, o que facilitou a realização da pesquisa e a interação com os entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com os envolvidos, em horário combinado com cada participante. Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

As observações da realidade escolar foram realizadas em dias e horários diferentes, com frequência mínima de uma vez por semana, nos meses de março a agosto de 2017. Objetivando retratar da melhor maneira possível o cotidiano da escola, foram observados e relatados, no Diário de Campo, momentos envolvendo horário de entrada e saída das aulas, intervalos, cafés, momentos de reuniões. Foi solicitado o acesso aos registros e documentos da escola, para composição e contextualização da pesquisa, com o objetivo de melhor analisar os dados; entretanto, tais documentos não foram disponibilizados. Faz-se necessário registrar, conforme informações recebidas, que o Projeto Político Pedagógico da escola não estava concluído. Teve-se acesso somente ao Regimento da Escola, posto que estava disponibilizado no sítio eletrônico da escola.

Cabe ainda, para maior entendimento do contexto pesquisado, relatar que a escola estudada teve, por aproximadamente 10 anos, uma administração centralizadora que pouco inovou pedagogicamente o trabalho desenvolvido nesse período. A mantenedora da escola, preocupada com a redução do número de alunos e com as características tradicionais, tanto da gestão quanto do trabalho pedagógico, apostou numa nova postura, marcada por mudanças na equipe de gestão e na implantação de uma proposta pedagógica diferenciada, a qual seria implementada ao longo de quatro anos de trabalho. No entanto, ao final do segundo ano, a nova diretora escolhida afastou-se do cargo e assumiu a direção um professor com longo tempo de trabalho na unidade escolar, tendo permanecido com ele a nova equipe formada. A escola viu-se, assim, diante de profundas mudanças em um curto espaço de tempo.

Os entrevistados apontaram que o período de grandes mudanças referia-se à direção que esteve à frente da escola em 2015 e 2016, ocasião em que os candidatos aprovados em concurso para provimento dos cargos de coordenação pedagógica, orientação educacional e alguns cargos docentes assumiram seus postos, o que provocou renovação na equipe pedagógica e na de professores dos anos iniciais.

As entrevistas realizadas com os integrantes da Unidade apontaram que durante muito tempo foram adotadas práticas educacionais e comportamentais que se perpetuaram por um longo período, posto que, segundo eles, existia grande liberdade de atuação e não havia papéis estritamente definidos. Em menos de dois anos a escola se viu diante de dois gestores com características pessoais e profissionais bem distintas. A primeira gestora, a Diretora Marta, uma profissional com ampla experiência em gestão, era presente junto aos professores e funcionários da escola, considerada exigente e comprometida com um

trabalho pedagógico voltado para metodologias ativas que colocassem o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. O segundo, o Diretor João, um profissional com muita experiência na docência, visto como menos exigente, conduzia a escola sem tanto envolvimento com seus professores e funcionários, e não explicitava uma orientação pedagógica clara ao grupo, o que permitia que cada professor trabalhasse conforme suas convicções. Estaria a liderança focada no novo diretor? Como essa mudança alterou a cultura e o clima da escola?

A Unidade Escolar antes das mudanças: organização, cultura e clima

A Unidade Escolar pesquisada passou, ao longo dos últimos 20 anos, por seis mudanças de direção, considerando que as três primeiras direções juntas permaneceram cerca de 16 anos na administração, período que foi vivenciado pelos professores mais antigos. É preciso considerar, para analisar os dados deste estudo, esse período de grande liberdade para atuação, que corresponde às três primeiras direções.

Já o período de grandes mudanças, apontado pelos entrevistados, refere-se ao da Diretora Marta, que esteve à frente da escola nos anos de 2015 e 2016, ocasião em que ocorreram as provas para efetivação dos cargos de coordenação e orientação educacional. Até então, não houvera concurso para provimento dos referidos cargos.

As entrevistas realizadas com os integrantes da Unidade apontaram que eles adotaram práticas educacionais e comportamentais que se perpetuaram por um longo período. Os professores entrevistados que vivenciaram as direções mais antigas informaram, na entrevista, como era a organização da escola antes das mudanças administrativas e organizacionais ocorridas:

Era uma escola mais aberta. Não existia algumas regras que hoje existem (Professora Deolinda).

A escola era bem organizada. Valorizava e muito a parte técnica profissional dos docentes que atuavam no ensino profissionalizante. Na minha opinião, as regras eram mais claras para os professores e principalmente para os alunos. Não tinha uns problemas significativos de indisciplina e de notas baixas como hoje (Professor Godofredo).

Tínhamos uma escola que era bem organizada, que valorizava a parte técnica profissional dos docentes e o preparo do aluno. Era uma das bandeiras da escola, eu diria que fazia parte da tradição da escola, com uma coordenação bem

preparada, com regras bem definidas para todos que estão aqui dentro (Professor Hermes.)

É importante contextualizar que os professores citados acima estavam na escola havia mais de 15 anos, e outros, havia mais de 20 anos. Nesses casos, tais professores relataram que vivenciaram períodos em que havia maior liberdade para atuação docente e regras claras e bem definidas para o desempenho das suas atividades, bem como para os alunos, o que se refletia na atuação dentro da escola.

Sobre o assunto, Tardif e Lessard (2013, p. 183) afirmam que as relações entre os pares comportam uma importante dimensão histórica, posto que em algumas escolas os professores estão atuando juntos há muito tempo e partilham com seus colegas um universo que os autores denominaram de “arquifamiliar”. Nessas condições podem surgir atritos entre os professores antigos e os novos, no que se refere a ideias de uma tradição de práticas e métodos que vinham sendo perpetuados há muito tempo.

Os docentes com menos tempo de atuação na escola, mas que vivenciaram o período 2014 - 2016, anterior à atuação da atual gestão na Unidade Escolar, também responderam à mesma questão, considerando o período que conviveram com a direção anterior e a atual:

A escola era bem organizada, os papéis eram bem definidos pela direção que se preocupava muito com a parte pedagógica, deixando as regras claras, né. Isso era bom porque sabíamos que o principal objetivo era o aluno, era exigido um aprimoramento do trabalho pedagógico que devolvíamos (Professora Alice).

A escola era organizada como é hoje, no entanto, existia uma acomodação muito grande entre todos, isso mudou na época da Professora Marta, principalmente por causa do concurso. As pessoas tiveram que sair da sua zona de conforto, houve uma grande resistência principalmente na mudança pois passou-se a exigir mais de todos e um profissionalismo (Professora Bernadete).

A forma de organização apontada pelos entrevistados, anterior à atual organização da Unidade Escolar, reflete o conceito de cultura organizacional definido por Sarmiento (1994), segundo o qual as culturas organizacionais são, em primeiro lugar, *variáveis dependentes*, dado que resultam de formas específicas de interação, de processos de liderança, ou de formas apreendidas de

comportamento dos atores organizacionais, que, nesse caso, refletem a postura dos professores. Entretanto, só secundariamente elas são variáveis independentes, condicionadoras dos processos organizacionais. Isso se deve ao fato de que fatores como liderança e formas apreendidas de comportamento e de interação repercutem diretamente na construção da identidade da escola. Por esse motivo, ela depende desses fatores, e suas práticas, reiteradas por um determinado período, contribuíram na construção da cultura da escola.

Nesse sentido, quando indagados sobre como era a organização antes das mudanças administrativas e organizacionais, os entrevistados apontam as chamadas variáveis dependentes, ou seja, conforme as formas de interação ou dos processos de liderança, eles narram que a escola era mais organizada, com regras definidas, que existia liberdade, considerando a atual gestão, do Diretor João, como parâmetro para comparação.

Refletem também a ideia de Tardif e Lessard (2013), de que existe grande ligação entre os docentes mais antigos, quase formando um ambiente familiar. Nessas condições, qualquer tentativa de mudança, principalmente as propostas introduzidas por indivíduos que estão há menos tempo na organização, pode ser considerada como uma ameaça à estrutura previamente constituída.

Há que se considerar também o fato de que a cultura organizacional influencia poderosamente o clima na organização, posto que é constituída sobre os valores, crenças, ritos e modos de interação entre os agentes, elementos que influenciarão na relação existente entre os envolvidos, ou seja, no clima existente na escola.

Chiavenato (1986 *apud* SARMENTO, 1994, p. 92-93), afirma que a Cultura organizacional significa um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e de relacionamento típicos de uma determinada organização. O autor afirma que cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura e com um sistema de valores.

Assim, perguntou-se aos entrevistados acerca do clima organizacional no período anterior às mudanças administrativas e organizacionais ocorridas, dividindo-os em dois grupos: os que estão na Unidade Escolar há até dois anos e os que estão na escola há mais de 10 anos.

Os funcionários que atuam na Unidade Escolar num período de até dois anos assim responderam:

Eu estou aqui desde a época da professora Marta. A Professora Marta era muito exigente né, mas dominava a parte pedagógica e sempre dava boas dicas. Mas sua

exigência era muito grande e gerava uma certa instabilidade dentro na escola, né. Isso incomodou muita gente, já que a escola vinha, segundo soube, né, sendo arrastada por anos sem qualquer motivação ou desafio para todos. Acho que as mudanças incomodaram muita gente pois tiveram que sair, né, de uma zona de conforto. Com esse novo diretor existe um distanciamento e não temos muito acesso a ele, embora, né, ele seja professor da casa e muito educado (Professora Bernadete).

[...] eu acho que as pessoas estavam mal-acostumadas, foram pegas de surpresa, não sabiam como seria, eles estavam acostumados há muitos anos com a direção, com mesmo grupo de coordenadores. A equipe de forma geral estava bastante resistente e parecia um clima mais instável porque a gente não sabia muito bem qual era a proposta, mas a gente sabia muito bem o que podia ou não podia fazer (Professora Francisca).

Esse grupo de docentes vivenciou as mudanças administrativas e organizacionais proporcionadas entre a Gestão da Diretora Marta e do Diretor João. Verificou-se que os entrevistados apontavam resistência e até mesmo desconfiança quanto às mudanças proporcionadas pela gestora, mas que havia preocupação com a parte pedagógica e com a definição dos papéis dos envolvidos. Quanto ao Diretor João, aparece a expressão distanciamento, fato que reflete muito bem o conceito do clima escolar.

Foi apresentada a mesma pergunta aos professores que atuam na Unidade Escolar há mais de 10 (dez) anos, considerando que passaram por mudanças de várias Gestões.

Era um clima bom, embora alguns fizessem o que queriam e isso prejudicava um pouco o nosso trabalho enquanto grupo (Professora Deolinda).

A escola esteve sob a direção de uma diretora por muito tempo. Era uma diretora que permitia a realização do nosso trabalho e confiava nos docentes e na equipe que atuava aqui. Após a sua saída tiveram outras duas diretoras indicadas pela Mantenedora. Confesso que a direção da última era mais rigorosa, exigia comportamento profissional uma postura com uma visão mais pedagógica. Era um clima de incerteza, pois precisávamos estar atentos o tempo todo.

Hoje é um clima muito bom, mas sinto uma falta de sintonia entre muitos (Professora Eladir).

A fala dos professores com mais de dez anos na Unidade Escolar reforça o conceito subjetivo de clima escolar. Alguns definem o clima das gestões mais antigas como “bom”, de “confiança”, com “liberdade para atuação”, demonstrando a subjetividade que cada um tem acerca da liberdade para atuação que lhe é concedida. Os entrevistados apontaram que, com a chegada da Diretora Marta, considerando as exigências e a necessidade de maior profissionalismo, o clima escolar passou a ser de desconfiança, pois a “segurança” e o conceito de “liberdade de atuação” que cada um tinha passou a ser observado e questionado pela gestora, que buscou definir os papéis de cada um dos integrantes da Unidade Escolar.

No mesmo sentido o Inspetor Tadeu assim se pronunciou, acerca do assunto:

O clima da escola era bom. Sempre foi muito bom, só na época da d. Marta que as coisas ficaram um pouco diferentes. Ela era muito exigente. Pegava no pé de todo mundo, às vezes gritava, mas era uma pessoa meio difícil de se lidar. Ela gostava de tudo certinho, que no meu caso, passasse nos corredores e ficasse de olho nos alunos para que não ocorresse nada de errado. Mas a exigência era grande, né e... e... a gente ficava com um pouco de medo (Tadeu).

A fala do inspetor demonstra que a Diretora Marta exigia que os funcionários cumprissem seus papéis; afinal, qual estranheza poderia causar a um inspetor o fato de que ele deveria passar nos corredores e observar os alunos para que não ocorresse nada de anormal? A afirmação do inspetor sugere que, possivelmente, antes da chegada da Diretora Marta, havia dúvidas no exercício das atribuições dos funcionários.

Verifica-se, assim, que o clima varia sempre que há uma mudança organizacional, que gera momentos de instabilidade e de comparações com a gestão anterior. As incertezas decorrentes de mudanças são fatores que influenciam na forma de agir e de se comportar dos integrantes de um determinado sistema. Sobre o assunto, a Diretora Marta, expôs:

Quando chegamos na escola percebi que existia um descompasso entre muitos que ali estavam. Cada um agia de uma forma, sem dar qualquer tipo de satisfação ou foco na

proposta da escola. Percebi que era necessário estabelecer regras claras para que pudéssemos traçar propostas objetivas e inclusive de melhoria do ensino oferecido. Muitos não gostaram, principalmente os mais antigos. Houve uma grande resistência, mas era necessário buscar objetivos em comum. O clima certamente ficou abalado (Diretora Marta).

É relevante, o relato da Diretora Marta, posto que reforça a colocação de que os papéis dos funcionários não eram bem definidos. A afirmação “*cada um agia de uma forma sem dar qualquer tipo de satisfação*” corresponde perfeitamente à fala do Inspetor Tadeu, em especial quando ele afirma que “*ela gostava de tudo certinho, que, no meu caso, passasse nos corredores e ficasse de olho nos alunos, para que não ocorresse nada de errado*”. Isso demonstra a necessidade de definição dos papéis e o cumprimento das atribuições.

O clima organizacional reflete a história das pessoas da organização, dos processos de trabalho que ali são desenvolvidos, das modalidades de comunicação, e reflete também a história de quem exerce a autoridade dentro do sistema. O clima organizacional é componente e resultado da própria cultura, tradições e métodos de ação de cada organização.

Cada funcionário espera ter o apoio da direção e atendimento a seus desejos econômicos, sociais e emocionais. Assim, se a cultura remete ao universo de concepções, crenças e valores compartilhados pelos integrantes da organização, o clima reflete a percepção que cada integrante constrói a respeito desses valores, identificando-se ou não com os condicionantes da cultura organizacional. As Instituições atraem ou mantêm pessoas, que se ajustam ou não aos seus padrões de comportamento, que por muitas vezes vão sendo modificados ao longo de sua história, nas interações dos atores que fazem parte da instituição.

Por conseguinte, o clima organizacional é um importante componente da cultura organizacional, que reflete a percepção dos funcionários sobre o ambiente de trabalho. O clima, então, mapeia o ambiente interno e as condições de trabalho, que variam de acordo com a motivação e o equilíbrio dos sujeitos.

Os entrevistados são unânimes em apontar que a mudança gera incerteza, posto que tira o indivíduo de uma zona de conforto. No mais, os integrantes farão comparações sobre liberdade de atuação, sobre regras que eram de um jeito e passam a ser de outro, o que também influenciará no modo de agir da escola, num processo de mudança que leva à transformação do clima e da cultura da organização.

A Unidade Escolar após as mudanças: organização, cultura e clima

Analisam-se, agora, os dados referentes à Unidade Escolar pesquisada, após as mudanças ocorridas no período em que a Diretora Marta assumiu a direção, o período de sua saída e a chegada do Diretor João. Nesse sentido, perguntou-se aos entrevistados sobre as mudanças ocorridas, e suas respostas ilustram o momento vivido:

Hoje eu sinto que falta um pouco de regras mais claras por parte da gestão. Embora na época da Professora Marta, né, houvesse uma insegurança por conta do novo, penso que as regras e as expectativas pedagógicas eram mais significativas do que hoje. Percebo que a gestão é um pouco distante e que a coordenação e orientação acabam um pouco mais sobrecarregadas (Professora Alice).

Após as mudanças, como eu disse, na época da Professora Marta, diminuiu um pouco a liberdade dos professores e dos funcionários, tínhamos que prestar conta de tudo o que acontecia, principalmente da parte pedagógica. Mas por outro lado acho e os papéis eram bem definidos. Hoje acho que está um pouco solto, falta um pouquinho mais de comando, não igual o da Professora Marta... [risos] (Professora Camila).

A análise das falas aponta que, embora a proposta da Diretora Marta tenha provocado mudanças significativas em algumas práticas na Unidade Escolar que estavam perpetuadas há muito tempo, elas foram aceitas pelos integrantes e valorizadas, especialmente quando ela deixou a gestão da escola. Com a saída da Diretora Marta e a chegada do Diretor João, surgiram comparações, e novamente o clima escolar veio a mudar. Tentou-se restaurar práticas antigas, mas as novas práticas introduzidas provocaram mudanças significativas que foram absorvidas pela cultura escolar e que, conseqüentemente, influenciaram o clima da escola.

Hoje a escola tem muitas regras que são cobradas há pelo menos duas gestões, como a questão pedagógica e dos resultados. Percebo também que alguns professores lutam contra essas mudanças, no sentido de reforçar práticas antigas que não tem mais significado no contexto atual da escola (Professora Deolinda).

Hoje a escola busca um profissionalismo em todos segmentos o que eu particularmente não concordo pois às

vezes é necessária uma flexibilização para que possamos desempenhar bem nossos papéis. É evidente que essas mudanças têm como objetivo melhorar o trabalho, mas é preciso também reconhecer que existia muita coisa boa e isso me incomoda às vezes, pela falta de reconhecimento, como se o que fazíamos aqui antes das mudanças era algo ruim (Professora Eladir).

Alguns professores ainda insistem em restaurar práticas antigas e questionam a necessidade de dar foco ao aspecto pedagógico, o que em alguns momentos ocasiona certa instabilidade no clima escolar, posto que alguns não reconheciam determinados profissionais que foram aprovados no concurso realizado na gestão da Diretora Marta.

Hoje é uma escola que valoriza muito a questão pedagógica, didática e isso muitas vezes prejudica nosso trabalho como professor do ensino profissionalizante. [...] Quando o atual diretor assumiu, por ele ter vindo do técnico pensamos que seria um pouco diferente, principalmente no ensino técnico, com uma maior valorização das metodologias aplicadas neste ensino. Acho que ele sucumbiu à questão pedagógica, talvez pela influência da assessoria pedagógica e por imposição da Mantenedora. Sinceramente não sei com qual objetivo (Professor Godofredo).

A escola passou por grandes mudanças, principalmente por influência da Mantenedora, sendo exigida a questão pedagógica, o concurso para atuar dentro da escola. Não sou contra o concurso, mas acho que ele deve ser bem feito para selecionar bem o profissional que vai atuar naquela área. O que aconteceu aqui é que temos pessoas não adequadas profissionalmente para atuar no ensino profissionalizante e isso tem nos sufocado muito, pela falta de preparo profissional (Professor Hermes).

Ora, não é a própria natureza da escola a questão pedagógica? Evidentemente, o aspecto pedagógico irá permear o trabalho docente, posto que o objetivo final será a aprendizagem significativa do aluno, para que possa desenvolver o que aprendeu no ambiente escolar na sua plenitude, especialmente quando se trata do ensino profissionalizante. Assim sendo, as questões pedagógicas deveriam pautar todas as nuances da escola, uma vez que, independentemente de o ensino ser

básico ou profissionalizante, o processo de ensino-aprendizagem deve ser a premissa básica da atividade educacional.

Quanto à restauração de práticas antigas, os autores pesquisados entendem que estariam ligadas à cultura construída ao longo da trajetória de funcionamento da unidade escolar. Sobre tal aspecto, Morgado (2005) afirma que a cultura da escola traduz determinada forma de pensar, de agir, e que resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, como instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir.

Mais uma vez fica clara a ideia de que as mudanças geram incertezas no ambiente escolar, o que certamente influencia em sua cultura e no seu clima. Os entrevistados apontam as chamadas variáveis dependentes, definidas por Sarmiento (1994), ou seja, conforme as formas de interação ou dos processos de liderança, eles narram que a escola era mais organizada, com regras definidas, que existia liberdade, considerando a atual gestão como parâmetro para comparação.

É preciso considerar também o fato de que a cultura organizacional vai influenciar poderosamente o clima da organização, posto que a cultura é constituída dos valores, crenças, ritos e modos de interação entre os agentes. Esses elementos influenciarão nas relações entre os envolvidos, ou seja, no clima existente na organização.

Nesse sentido, perguntou-se aos entrevistados sobre a existência de quebra de modelos e conceitos vividos após as mudanças administrativas e organizacionais ocorridas. A professora Alice e a Professora Camila responderam que as mudanças do ponto de vista pedagógico foram significativas nas mudanças propostas pela Diretora Marta, visto que buscava um aprimoramento nas práticas pedagógicas:

O aprofundamento das questões pedagógicas era maior na época da Professora Marta, e isso é algo que sinto falta. Hoje sinto que a escola está um pouco solta, algo que precisa ser mudado, no mais, eu acho que está bom (Professora Alice).

Isso aconteceu, diminuiu um pouco a liberdade para atuação e tivemos que dar maior ênfase para o trabalho pedagógico. Acho que foram essas as mudanças mais significativas, uma quebra com o modelo anteriormente vivido na escola (Professora Camila).

Sobre os modelos e conceitos existentes na escola, é possível considerar que eles fazem parte das práticas que se perpetuam por um determinado período,

curto ou longo, mas que passam a integrar a identidade da unidade escolar. Assim, esses modelos e conceitos garantem a funcionalidade da escola e tornam a realidade estável.

Os entrevistados apontam que a liberdade para atuação, a maior ênfase para o trabalho pedagógico, a busca de resultados e a existência de regras desnecessárias foram as maiores quebras de conceitos e modelos na escola pesquisada, além da falta de experiência de alguns profissionais que passaram a integrar a equipe da escola. Segundo eles, tais mudanças afetaram diretamente a cultura que a escola construiu e aprimorou durante muito tempo. Segundo Sarmiento (1994), se a cultura organizacional tem a principal função de coesão, reduzindo a incerteza e criando uma margem de previsibilidade para o comportamento de seus membros, é preciso considerar também que as organizações não são realidades homogêneas, mas plurais e diversificadas. Nelas convivem grupos que podem constituir subculturas dentro da organização. Observando as respostas dos entrevistados, percebe-se que o ingresso de novos atores e a exigência de mudança em comportamentos estabelecidos e valorizados, especialmente pelos membros mais antigos do grupo, gerou um “choque” de culturas, decorrendo daí muitas das inseguranças e dúvidas apontadas por eles, quando indagados sobre as mudanças ocorridas.

Assim, entende-se que a escola desenvolve sua própria cultura, por influência direta de todos aqueles que estão no contexto escolar. Sarmiento (1994) define que o conceito de cultura organizacional escolar é decisivo para sua compreensão, não apenas porque as escolas são, por sua natureza, organizações culturais, mas porque, como afirma Tyler (1991, *apud* SARMENTO, 1994, p. 95), em comentário sobre perspectivas institucionalistas, “[...] as escolas existem enquanto organizações, não porque estejam integradas em sentido estrutural, mas porque encarnam determinados mitos legitimadores que se expressam em forma cerimonial e ritualizada”.

As mudanças organizacionais ocorridas geraram a quebra ou pelo menos um grande o “choque” das novas ideias com conceitos e modelos estabelecidos que eram considerados como práticas regulares e habituais da escola. Esses conceitos e modelos expressavam valores que eram exteriorizados por meio de ritos e símbolos. Consequentemente, como observado pelos entrevistados, isso gerou dúvidas e quiçá desorientação dos profissionais que atuam na Unidade Escolar pesquisada. Por esse motivo surgiram incertezas sobre os métodos e as formas de trabalho que perduraram durante muito tempo naquele local. Essas mudanças, dúvidas e incertezas quanto às práticas regulares e habituais da escola refletem a cultura organizacional e, conseqüentemente, podem ter contribuído para que houvesse mudança no clima da escola. Assim, perguntou-se aos entrevistados

que estão na escola no período de até dois anos se eles sentiram mudanças no clima da escola:

Ah, eu percebi a mudança, né. Hoje o clima na escola é bom, pois não há aquela grande pressão como ocorria com a professora Marta. Mas por outro lado, na época da professora Marta eu sentia que os papéis eram bem mais definidos (Professora Alice).

A professora entrevistada aponta a definição dos papéis como uma das grandes mudanças ocorridas na escola, comparando a gestão escolar exercida pela Diretora Marta e exercida pelo Diretor João; entretanto, mostra a inexistência de “pressão” por parte da direção do Diretor João.

Na entrevista realizada com a Diretora Marta, ela afirmou que a cobrança no início de sua gestão era necessária, posto que não existia um retorno para os professores e funcionários.

Quando assumimos a direção da escola, não existia um retorno das práticas pedagógicas dos professores e do trabalho desenvolvido pelos demais integrantes da escola. Era necessário conhecer o trabalho desenvolvido e tivemos que indagar. Percebemos que era necessário atribuir tarefas e solicitar resultados para que houvesse coerência e coesão entre todos na escola. Houve resistência, mas aos poucos todos foram entendendo os objetivos propostos (Diretora Marta).

A leitura do momento feita pelos professores com mais de dez anos de trabalho na Unidade Escolar era de desconforto e desconfiança com relação à proposta da Diretora Marta, o que gerou instabilidade e descontentamento:

Sentimos muitas mudanças na escola, principalmente na época da Professora Marta, que tinha uma postura muito arrogante com relação a todos, pois achava que sabia mais do que qualquer outro que aqui está e não valorizava os saberes e o trabalho desenvolvido pelos demais o que muitas vezes gerou até choro e briga dentro da escola (Professora Camila).

Comparando a gestão da Diretora Marta com a do Diretor João, acerca do clima escolar atual, os entrevistados pontuaram:

É um clima bom, mas percebemos que existe uma certa instabilidade em alguns aspectos como se tivessem que apresentar resultados a Mantenedora, ou que se alguém estaria cobrando resultados da escola como condição de funcionamento da mesma (Professora Deolinda).

Como eu te disse, houve uma mudança significativa, principalmente nas duas últimas gestões. Hoje o clima é bom, existe uma falta de sintonia (Professora Eladir).

Verifica-se que a falta de sintonia entre os integrantes da escola é um fator apontado pelos entrevistados que leva a uma indagação: como pode existir um clima escolar “bom”, se não existe sintonia entre os integrantes?

Tal fato é confirmado na fala de dois docentes, que sentem insegurança e instabilidade nas relações interpessoais que ocorrem atualmente no ambiente da escola pesquisada:

Hoje é um clima que deixa a gente um pouco inseguro. Parece que as coisas são um pouco mais veladas, está sendo exigido a questão pedagógica e no ensino técnico isso é um pouco mais difícil (Professor Godofredo).

Hoje o que percebemos é uma instabilidade nas relações entre coordenação e professores, que acredito que esteja ligada ao despreparo da parte da coordenação para mediar as relações do curso (Professor Hermes).

A maioria dos entrevistados define o clima atual da escola como bom, mas apontam algumas características contrastantes com essa afirmação, como falta de sintonia, instabilidade, falta de preparo de alguns profissionais. Esses elementos decorrem das mudanças organizacionais ocorridas e do choque quanto a mudanças das práticas que aconteciam na escola havia muito tempo. Essas mudanças ocasionaram comparações entre as gestões que passaram pela escola e a atual.

Os profissionais mais antigos têm papel de destaque na transmissão da memória organizacional da escola. Levitt e March (1988, *apud* BOLIVAR, 1997, p. 87) assinalam que as lições aprendidas com a experiência dão lugar a rotinas, transmitidas de múltiplas maneiras que, para além da mudança dos indivíduos ou da passagem de tempo, são mantidas e acumuladas. Esse saber experiencial, acumulado de forma tácita/implícita ou por meio de regras formais/tangíveis, configura a memória organizativa, que pode apresentar inconsistências, aspectos

confusos, desacordos no significado da história e as diferentes interpretações que distintos grupos podem fazer da mesma experiência.

Bolivar (1997, p. 87) afirma que a memória organizativa pode estar recolhida em documentos, em procedimentos estandardizados, nos modos de relações sociais, na própria geografia física da estrutura da organização, nas histórias que configuram a sua cultura e nas percepções partilhadas do que é a realidade ou do que ela deve ser.

Esse nível de satisfação atual, definido como “bom” pelos entrevistados, é o que se define aqui como clima escolar atual, um dos importantes componentes da cultura organizacional, que reflete a percepção dos funcionários sobre o ambiente de trabalho em que atuam. As observações de campo não refletiram o clima definido como “bom”, devido ao distanciamento da equipe gestora dos profissionais que atuam na escola e até mesmo entre os professores de segmentos diferentes.

O clima, dessa forma, mapeia o ambiente interno e as condições de trabalho, que irão variar de acordo com a motivação e equilíbrio dos sujeitos que estão no ambiente escolar. Retoma-se aqui a afirmação de Coda (1998), de que o clima organizacional diz respeito à percepção das pessoas em relação ao ambiente da organização em determinado momento. Segundo esse autor, o Clima Organizacional só pode ser compreendido em termos das percepções das pessoas que fazem parte da organização, tendo a ver com seu grau de satisfação em relação a determinadas características do ambiente de trabalho.

Assim, considerando as mudanças organizacionais ocorridas na Unidade Escolar pesquisada, percebeu-se que houve influências na cultura e no clima escolar, fazendo-se necessário observar como é o relacionamento entre os diversos integrantes da Unidade Escolar pesquisada.

A presença de liderança

Quando se pensa em liderança, a primeira imagem que vem é aquela que identifica o líder como o indivíduo que assume um grupo de profissionais e os conduz à conquista dos objetivos e metas de uma dada instituição. Trata-se de uma visão ligada à área empresarial.

Na área educacional, imagina-se o Gestor Escolar como o principal líder no ambiente escolar, tal como afirma Ribeiro (2001), ao lembrar que tradicionalmente essa liderança é representada pela figura do diretor, o responsável pela administração da escola, o que reflete a tendência de que as lideranças sejam firmadas de acordo com a função exercida. Ribeiro (2001) afirma que, na prática, nem sempre é a função exercida que indica a principal liderança dentro da escola, visto que ela acaba sendo comumente exercida por outro membro da equipe

escolar, independentemente de ocupar uma posição hierarquicamente importante.

Assim, conforme afirma a autora, além do diretor de escola, outras pessoas acabam por exercer liderança em diversas instâncias da escola: o coordenador exerce liderança em relação aos professores e estes em relação aos alunos, por exemplo, ou, ainda, um funcionário consegue liderar a equipe escolar com mais êxito que o diretor da escola. No entanto, para a liderança geral da escola, o diretor parece ser aquele em melhor posição para assumi-la.

Na concepção de cultura escolar, Gomes Carvalho (2006) lembra que um dos modos pelos quais se cria uma cultura é por meio da identificação com a imagem do líder, que permite ao grupo interiorizar os valores e pressupostos presentes na organização.

Na escola investigada, a atual equipe de gestão ainda não conquistou esse papel de liderança frente à equipe. Ao longo das observações e entrevistas foi possível identificar um distanciamento entre a equipe docente e a equipe gestora. Fica evidente, nas falas abaixo reproduzidas, que o contato dos professores concentra-se na equipe de coordenação e orientação escolar.

Não temos tanto relacionamento com a equipe gestora. A direção da escola é um pouco distante, mas tenho certeza que presta todo o auxílio necessário para a coordenação e a orientação (Professora Alice).

Quase não temos contato com a direção. Apenas com a coordenadora e com a orientadora educacional. Considero distante! Não há muito contato, por isso, né, não posso afirmar que seja bom ou ruim (Professora Bernadete).

Do ponto de vista da gestão democrática, e considerando a quantidade e tamanho dos desafios que a escola enfrenta cotidianamente, é necessário que as atribuições não fiquem centralizadas apenas no corpo administrativo. Um aspecto que chama a atenção é o pouco relacionamento da equipe gestora com os professores, principalmente porque se acredita que um dos papéis primordiais da gestão deve ser a gestão pedagógica da escola.

A pesquisa apontou, entretanto, a existência de outras lideranças, diferentes do Gestor, que são desempenhadas especialmente por alguns professores e por alguns membros da equipe pedagógica. Perguntou-se aos entrevistados se eles identificavam alguma liderança na escola pesquisada e eles responderam:

Tem alguns colegas que são líderes natos e isso muitas vezes é visto com olhar negativo pelos outros colegas,

principalmente por eles conhecerem muito e cobrar os mais novos e da coordenação, que incomoda essa gente mais nova, talvez pela insegurança deles (Professor Godofredo).

A escola tem alguns professores que são líderes, que cobram a postura profissional dos demais e da coordenação do curso. Às vezes não são bem vistos, mas não deixam a peteca cair, pois acreditam na melhoria da escola (Professor Hermes).

Como foi possível identificar, o professor líder é aquele indivíduo capaz de liderar, não apenas os seus alunos, mas também os seus colegas, adaptando a sua capacidade de liderança às necessidades da escola e às características do grupo de professores. Nesse sentido, a liderança na escola pode despontar, tanto para um aspecto positivo, como para um aspecto negativo. O aspecto positivo estaria ligado à liderança que visa alcançar os melhores resultados para a escola, que conduz a representação dos demais, em uma visão participativa e democrática. Por sua vez, a visão negativa estaria atrelada à ideia de utilizar-se de algumas fortes características do professor para atender a interesses individualistas que beneficiassem apenas a si próprio ou a poucos indivíduos.

Solicitou-se aos entrevistados que identificassem as características desses líderes, e as professoras Camila e Deolinda assim se manifestaram:

O bom é aquele que nos motiva e que está sempre disposto a nos ajudar para que o trabalho possa ser bom para todos, principalmente para beneficiar os alunos. Já ruim ... risos ... é aquele que deprecia, né, o trabalho de todos, que não tenta e já fala que vai dar errado, que torce para dar errado (Professora Camila).

[...] positiva porque estimula os demais colegas, sempre incentiva. Negativa porque torce para que algumas coisas deem errado, mas esquecem que os maiores prejudicados são nossos alunos, mas também os demais professores que trabalham para que as coisas aconteçam na escola e que tenham um bom resultado (Professora Deolinda).

Um líder na escola é aquele profissional que serve de fonte de inspiração e arrebanha seguidores para um determinado projeto. Ele pode dar direcionamento ao grupo de professores, diagnosticando e desenvolvendo o potencial da equipe, provendo recursos em termos de conhecimento, planejando, organizando e avaliando durante todo o processo. É aquele que assume um conjunto de

papéis para apoiar a escola, seus colegas e o sucesso dos estudantes. Essa liderança pode acontecer informalmente, construída pela qualidade das relações interpessoais que ele estabelece e pela forma efetiva com que se comunica com as pessoas. Assim, influencia na cultura local, construindo algo maior que beneficie a todos e que certamente influenciará no clima da escola, posto que interfere nas relações interpessoais.

Ribeiro (2001), ao tratar da presença de liderança, afirma que ela tem sido uma das variáveis que interferem positivamente no desempenho da escola e que, quanto à liderança geral da escola, o diretor parece ser aquele em melhor posição para assumi-la. Desse modo, é fundamental a atuação do gestor na escola, especialmente num momento de mudanças, que pode contribuir para que haja um clima escolar favorável.

É possível considerar, portanto, que um clima favorável na escola será um fator positivo a fim de compatibilizá-la com o bom desempenho, o que a tornará ágil, criativa, reflexiva e geradora de bons resultados, trazendo satisfação a todos os envolvidos: alunos, professores, funcionários, direção e comunidade.

Assim, entende-se que, se houvesse maior aproximação entre equipe gestora, professores e funcionários, o nível de satisfação e motivação poderia ser muito maior, certamente influenciando nos resultados da escola. É importante considerar que o gestor exerce papel fundamental para motivar os integrantes da escola, empenhando-se para que todos tenham participação significativa na construção de uma escola de qualidade. Destaca-se, assim, que a aproximação do gestor aos demais membros da equipe escolar é fundamental para construção de uma escola que prime pelo que for democrático, que beneficie a todos e que seja construída por todos.

Sabe-se que a liderança democrática é construída com base no desenvolvimento da corresponsabilidade e que a aliança entre alunos, professores e comunidade é fundamental para o aprimoramento escolar, observando-se que, para isso, é necessária mediação da equipe de liderança. Assim, o gestor, como líder da escola, deve envolver sua equipe de professores, coordenadores, orientadores e funcionários no planejamento e execução das tarefas. Além de garantir uma gestão transparente e democrática, deve saber delegar, atitude fundamental para estabelecimento de um bom trabalho, na unidade escolar.

Essa articulação e parceria entre todos os profissionais deve visar à meta principal de toda e qualquer escola: a aprendizagem dos alunos. Não se pode esquecer que é função primordial do gestor prezar pela qualidade do fazer pedagógico da instituição que dirige, não sendo apenas um provedor e organizador de recursos.

Considerações finais

Muito se fala acerca da escola participativa e democrática; no entanto, para que seja garantido o pleno exercício da participação numa perspectiva democrática, é fundamental que haja um líder que auxilie no percurso diário e seja responsável por dirimir dúvidas e controvérsias ao longo da trajetória.

Na escola, via de regra, a liderança é exercida pelo gestor ou diretor, sendo certo que sua atuação é condição essencial nesse contexto autônomo. Na escola investigada, até o presente momento a liderança não foi identificada no diretor ou na equipe gestora, parecendo estar concentrada na equipe pedagógica e em alguns professores.

Sabe-se que a liderança democrática é construída com o desenvolvimento da corresponsabilidade e que a aliança entre alunos, professores e comunidade é fundamental para o desenvolvimento escolar. Para o êxito esperado, há que ser efetiva, a mediação da equipe de liderança.

A atuação do gestor na escola é fundamental, especialmente num momento de mudanças, pois contribui para que haja um clima escolar favorável à consecução do sucesso da escola. Por isso, torna-se extremamente relevante manter o clima escolar, tendo em vista sua influência na motivação e interesse dos profissionais que atuam na escola.

O clima organizacional é um dos importantes componentes da cultura organizacional, pois reflete a percepção dos funcionários sobre o ambiente de trabalho. Além disso, torna possível o mapeamento do ambiente e das condições de trabalho, que irão variar de acordo com a motivação e o equilíbrio dos sujeitos.

Lima (2011, *apud* BAFINI, 2016, p. 47) destaca a importância do gestor escolar: “[...] um competente líder que não descuida da organização do trabalho pedagógico com vistas à condução de uma escola ao nível da boa qualidade”, ou seja, um verdadeiro articulador do trabalho pedagógico, preocupado com as aprendizagens. O educador afirma ainda que o “[...] papel do diretor de escolas é central nesse processo, pois vai requerer dele certa orquestração e empenho com sua equipe de trabalho, devendo se posicionar como um articulador competente” (*Idem*, p. 54).

O gestor é um dos principais responsáveis pelo clima organizacional, especialmente num período de profundas mudanças, como o que vivenciou a escola objeto da pesquisa. Uma escola com um clima favorável de trabalho tenderá a provocar, nas pessoas que nela convivem, respostas também favoráveis ao bom desenvolvimento do trabalho. Portanto, embora se tenha claro que a liderança dificilmente se concentra somente na figura do diretor, é de fundamental importância que seja intencionalmente assumida por ele.

REFERÊNCIAS

- BAFINI, C. R. A. da S. **Evidências do sucesso escolar em uma unidade regular de ensino no Estado de São Paulo**. 2016, 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Taubaté, Taubaté.
- BOLIVAR, A. A escola como organização que aprende. *In*: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100
- BRUNET. L. Clima de trabalho e eficácia na escola. *In*: NÓVOA, A. (org). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- CARVALHO, A. V. **Aprendizagem organizacional em tempos de mudança**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CODA, R. Como está o Clima? *In* **Programa de Profissionalização do Banco do Brasil**. Fascículo n. 15. Brasília, 1998.
- GOMES CARVALHO, R. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 39/2, 2006.
- LUZ, R. S. **Clima Organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.
- MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NOVOA, A (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-43.
- PIRES, J. C. de S.; MACEDO, K. B. **Cultura Organizacional em Organizações Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>>. Acesso em: 26 Maio. 2016.
- RIBEIRO, M. T. de M. **A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso**. 2001, 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.
- VICENTE, L. C. D. **Gestão da Mudança, da cultura e do clima escolar**: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar. 2013, 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Currículo dos autores

Alexandra Magna Rodrigues: Nutricionista pela Universidade Federal de Ouro Preto (2000), Especialização em Adolescência para Equipe Multidisciplinar (2002), Mestrado (2003) em Ciências Aplicadas à Pediatria e Doutorado em Ciências (2007) pela Universidade Federal de São Paulo. É professora Assistente da Universidade de Taubaté - UNITAU no Curso de Nutrição. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação (Stricto Sensu- mestrado) em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, bem como é coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Nutrição em Saúde Coletiva: Atendimento Ambulatorial do Centro de Educação Alimentar e Terapia Nutricional da UNITAU. É membro da Associação Paulista de Nutrição. É editora-chefe da Revista Ciências Humanas. Atua na área de Nutrição Materna, da Criança e do Adolescente, Segurança Alimentar e Nutricional e Desenvolvimento Humano, com ênfase em saúde coletiva e ciências sociais e humanas. <http://lattes.cnpq.br/3843228032073245>. E-mail: alexandramagnarodrigues@gmail.com

Ana Cláudia dos Santos: graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (2011), em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013). Possui Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (2018). Atou como professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Foi professora alfabetizadora no Município de Lagoinha e atualmente é professora na rede municipal de ensino de Taubaté. <http://lattes.cnpq.br/9349290394086714>. Email: anaclaudiasantus@yahoo.com

Ana Maria Gimenes Correa Calil: Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (2014), Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC -SP e graduada em Economia e Pedagogia pela Universidade de Taubaté UNITAU. Atualmente é professora de Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté UNITAU, professora e Coordenadora interina do Mestrado Profissional em Educação da mesma universidade. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente na PUC-SP. Atuou como professora da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental em rede pública municipal e estadual. Trabalhou com a formação de professores em redes públicas. Participou do PIBID como Coordenadora de área e de Gestão. Estuda a formação de professores, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional docente e os professores iniciantes. <http://lattes.cnpq.br/481504658901840>. E-mail: ana.calil@unitau.com.br

Deide dos Santos Silva: Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (2019). Graduada no Curso Normal Superior pela Universidade de Taubaté (2007). É Orientadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São José dos Campos. Tem experiência como docente de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. <http://lattes.cnpq.br/9035902804756529>. E-mail: deide7br@gmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1991), graduação em Sciences de L'Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1994), mestrado em Sciences de L'Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1995), doutorado em Psicologia - Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998) e pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Tem experiência em Educação a Distância (Implementação e Gestão de Cursos e Materiais), além de experiência em avaliação institucional e de cursos (SINAES e CEE). É assessora ad hoc da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. É membro de corpo editorial e científico de várias revistas nacionais e internacionais. Trabalhou em Projetos Institucionais: PIBID (Capes) (Construção e Implementação) e Projeto Procampo, de 2009 a 2017. Coordena projetos de pesquisa com fomento do CNPq e da CAPES. Atua nas áreas de pesquisa em Psicologia Social, Educação e Educação do Campo, com ênfase em representação social e identidade profissional. <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>. E-mail: edna.chamon@gmail.com

Elisa Maria de Andrade Brisola: Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (1984); mestrado e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996 e 2003 respectivamente). Atualmente é professora assistente da Universidade de Taubaté no curso de Serviço Social. Na

pesquisa, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais – NEPSS. Compõe o corpo permanente do Mestrado Interdisciplinar "Desenvolvimento Humano: políticas sociais e Formação" da Universidade de Taubaté, ministrando aulas e orientando alunos. Também coordena o curso de especialização "Política Social e Trabalho Social com famílias". <http://lattes.cnpq.br/141923613431585>. E-mail: elisabrisola@gmail.com

José Ronivar de Faria: Possui graduação em Educação Física - Bacharel - Modulo Centro Universitário (2012) e Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté. Atualmente é professor e possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar <http://lattes.cnpq.br/6921701853310808>. E-mail: nivan25@hotmail.com

Juliana Marcondes Bussolotti: Graduação em Artes - licenciatura em Artes Cênicas ECA - USP. Especialista em Designer Instrucional na UNIFEI. Mestrado em Ciências Ambientais - Universidade de Taubaté - UNITAU. Doutora em Geografia - UNESP - Rio Claro. Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais - IPPRI - UNESP – SP. É professora Assistente III na Universidade de Taubaté e no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da mesma universidade. [Endereço para acessar este CV:](http://lattes.cnpq.br/5232556966245150) <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150> E-mail: julianabussolotti@gmail.com

Kely Guimarães Rosa: Formada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté no ano de 2006. Especialista em Gestão Escolar pela UNITAU e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade do Vale do Paraíba no ano de 2017. Mestre em Educação Profissional pela Universidade de Taubaté. <http://lattes.cnpq.br/9998907987520226>. E-mail: kelyrosagum@gmail.com

Leticia Maria Pinto da Costa: Graduada em Comunicação Social - Jornalismo (1996) e Publicidade & Propaganda (1994) pela Universidade de Taubaté, mestre (2002) e doutora (2007) em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente é Pró-reitora de Extensão da Universidade de Taubaté, professora assistente-doutora, concursada, coordenadora do curso de pós-graduação (lato sensu) em Comunicação e Marketing Político da Universidade de Taubaté, professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e dos cursos de Pós-graduação em Gestão de Pessoas, em Gestão de Marketing e em Administração da FAAP - São José dos Campos. Tem experiência na área de Comunicação Corporativa, com ênfase em Assessoria de Imprensa e Relações Públicas. <http://lattes.cnpq.br/4695006923451264>. E-mail: leticiampcosta@gmail.com

Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal: Formada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Cassilândia-MS. Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Varzeagrandense-MT. Graduada em História pela Universidade de Taubaté – UNITAU-SP. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. <http://lattes.cnpq.br/0075973099191161>E-mail: loryzanatal@hotmail.com

Luciane Maria Molina Barbosa: Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Especialista em atendimento Educacional Especializado - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP-SP. Especialista em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade - Universidade Federal de Itajubá. Pedagoga - Organização Guará de Ensino. Docente Brailleista com atuação na educação especial inclusiva e na formação de professores da educação básica. Consultora em audiodescrição. Atuação com políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Idoso de Caraguatatuba; foi presidente do COMDEFI - Conselho da Pessoa com Deficiência de Caraguatatuba. Tutora eletrônica de disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura no Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Taubaté. <http://lattes.cnpq.br/5778300198160920> E-mail: lucianemolina.mestrado@gmail.com

Lucio Mauro da Cruz Tunice: graduado em Direito, Pós-Graduado em Formação Docente para o Ensino Superior pelo Centro Universitário Salesiano - UNISAL (U. E. de Lorena) e Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU) com linha de pesquisa em Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. É advogado e professor nas licenciaturas de Pedagogia, Letras, Biologia e no bacharelado de Administração, Rádio, TV e Internet, e Publicidade e Propaganda, bem como nos Cursos de Pós-Graduação em Educação, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Gestão Escolar no Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA/Lorena). Já atuou na Assessoria Técnica de Gabinete da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e foi Secretário de Educação do Município de Lorena/SP. Atualmente é Diretor do Departamento Legislativo da Prefeitura Municipal de Lorena. <http://lattes.cnpq.br/5018417356457688>. E-mail: ltunice@ig.com.br

Marcia Maria Dias Reis Pacheco: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1992), Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté (2010), lotada no Departamento de Pedagogia, concursada na disciplina de Didática com atuação na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Didática do Ensino Superior e Psicologia da Educação. Atua como Supervisor de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Compõe o corpo permanente de docentes do curso de Mestrado Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas

sociais. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Políticas Públicas. <http://lattes.cnpq.br/1903921170309432>. E-mail: marreispatcheco@gmail.com

Maria Teresa de Moura Ribeiro: Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1991), mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Foi professora da Educação Básica nas redes municipal e estadual de ensino. Coordenou e atuou em inúmeros programas de formação continuada de professores, desenvolvidos em parceria com sistemas públicos de ensino da região. em programas Atuou no PIBID como Coordenadora de Área, Coordenadora de Gestão e Coordenador Institucional (2011- 2019). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté e coordena o Núcleo de Gestão e Execução de Convênios. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino fundamental, escola pública, formação de professores, educação continuada, desenvolvimento da criança e metodologia do ensino da Matemática. <http://lattes.cnpq.br/1345661078017450>. E-mail: mterib@hotmail.com

Mariana Aranha de Souza: Doutora em Educação: Currículo (2011) e Mestre em Educação: Currículo (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). É professora do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. É pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC/SP. <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>. E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Neusa Banhara Ambrosetti: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1967); mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996); Pós Doutorado no Programa de Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É professora aposentada na Universidade de Taubaté, onde lecionou a disciplina "Psicologia da Educação", no Departamento de Pedagogia. Atualmente é membro permanente do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, onde leciona a disciplina "Profissão docente e desenvolvimento profissional". Coordenou programas de apoio à formação docente no âmbito da Universidade de Taubaté, entre eles o Programa Institucional Institucional de bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2011-2015), o Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA (2011-2014), o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE (2012-2014). Coordenou inúmeros programas de formação continuada de professores, desenvolvidos em parceria com sistemas públicos de ensino da região. Realiza pesquisas na área de formação de professores e integra, desde 2004, o Núcleo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores do Programa de Educação - Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou por vinte e sete anos na rede pública estadual de São Paulo, onde exerceu as funções de professora, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino. <http://lattes.cnpq.br/0894653899921409>. E-mail: nbambrosetti@gmail.com

Patrícia Ortiz Monteiro: Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Atualmente é Professora Assistente Doutora vinculada ao Dpto. de Gestão e Negócios (GEN) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba da EAD-UNITAU (2009-2012). Assumiu a Coordenação Geral do Programa de Educação a Distância da UNITAU, em 2012. É Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da UNITAU (EPTS). Trabalha há 19 anos com Educação Superior e há 9 anos com Educação a Distância. Apresenta experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos. Tem experiência de 19 anos em consultorias, principalmente em Turismo e Meio Ambiente e de 14 anos em projetos socioambientais, em parceria com Unidades de Conservação especialmente em Programas de Interação Sócio-ambiental e Uso Público e em planejamentos e processos participativos. Participa de organizações não governamentais sócio ambientalistas desde 1987. Participa de grupos de pesquisa, entre eles, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância e o GT de Representações Sociais da ANPEPP. Atua nos temas: Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Tecnologia de Informação e Comunicação, Inovação, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Turismo Sustentável, Ecoturismo, e Comunidades Tradicionais. <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>. E-mail: patricia@epts.com.br

Priscila Cristiane Escobar Silva: Mestre em Educação, especialista em TI e tecnóloga em Gestão com ênfase em Empreendimentos Hoteleiros. Ampla experiência como organizadora de eventos, apoio na área acadêmica e na docência nos cursos de nos cursos de Publicidade/Propaganda, Marketing, Administração, Hotelaria, Pedagogia e Gestão Hospitalar. Professora do Centro Universitário Eniac nos cursos bacharelados, tecnólogos e na licenciatura (Pedagogia) na modalidade Presencial e à Distância (EAD) e do SENAC nos cursos livres (nível técnico).

Orientadora e avaliadora de projetos interdisciplinares e TCC. <http://lattes.cnpq.br/1476500200095616>. E-mail: priscila.escoabar2@gmail.com

Roberta Karen dos Santos: Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2014). Professora de educação infantil atuando na área desde 2013. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente <http://lattes.cnpq.br/6251820154660035>. E-mail: roberta.cederj@hotmail.com

Roseli Albino dos Santos: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1990), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professor assistente III da Universidade de Taubaté e professor titular da Prefeitura Municipal de Campos do Jordão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação de professores, educação especial, inclusão e prática de ensino. <http://lattes.cnpq.br/2995955186666850>. E-mail: roselialbino@uol.com.br

Rosichler Maria Batista de Prado Campana: Formada em Pedagogia e Fonoaudiologia pela PUC Goiás. Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté - SP. Especialista em Orientação Educacional, pela PUC Goiás, Planejamento Educacional, pela UNIVERSO - GO, Aperfeiçoamento em Linguagem e especialista em Motricidade Orofacial, pelo CEFAC - SP, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial com ênfase em Deficiência Mental, pela Univ. Cruzeiro do Sul - SP, Aperfeiçoamento em Dislexia, pela ABD - Associação Brasileira de Dislexia - SP, Distúrbios da Aprendizagem, pela ABD - Associação Brasileira de Dislexia - SP. <http://lattes.cnpq.br/0789135077218291>. E-mail: rosichlercampana@gmail.com

Suelene Regina Donola Mendonça: Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Deficientes da Áudio Comunicação pela Universidade de Taubaté (1981), Mestrado em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Professora da Educação Básica II - Educação Especial (Def. Auditivos). Secretária da Educação do Estado de São Paulo (1982-2012). Professora Assistente III da Universidade de Taubaté lotada no Departamento de Pedagogia, concursada na disciplina de Didática, com atuação na graduação, extensão e pós-graduação. Psicopedagoga do Programa de Atendimento de Estudantes aos Necessidades Educacionais Especiais (PAENEE) da Universidade de Taubaté. Atualmente participa do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da mesma instituição, ministrando aulas e na orientação de mestrandos. Atuou na coordenação de área de subprojeto da licenciatura em Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da CAPES. (2015-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Políticas e Práticas Inclusivas, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação especial, educação inclusiva, educação de surdos, desenvolvimento, ensino e aprendizagem. <http://lattes.cnpq.br/3566992981742883>. E-mail: profa.suelene@gmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro: Gradou-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado 1998 e licenciatura 2003), onde também concluiu seu mestrado (2002) e seu doutorado (2007) em História Social. Foi professora da Universidade de Taubaté - UNITAU na graduação e nos programas de Mestrado em Desenvolvimento Humano, e Mestrado Profissional em Educação, e no Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS no Mestrado de Gestão e desenvolvimento Regional. Foi coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. É, atualmente, professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Realiza seu Pós-doutoramento no do Centro Simão Mathias de História da Ciência, CESIMA - PUC-SP e é pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral, USP e do Grupo de Estudos em Novas Narrativas, GENN - USP. Lecionou na Universidade Agostinho Neto, em Luanda - Angola (2005) e realizou estágio de pesquisa no Oral History Research Office da Universidade de Columbia, em Nova York - EUA (2006). Tem experiência de pesquisa e de docência em História, Artes, Comunicação e Metodologia de Pesquisa, atuando principalmente com os seguintes temas: Procedimentos Metodológicos, Memória, Identidade, Direitos, Cidadania e Educação. Atualmente ampliou sua área de atuação ao realizar trabalhos com pesquisa e organização de acervos institucionais junto a equipe de trabalho Fala Escrita Pesquisa e Documentação Histórica, empresa em que é sócia-proprietária. <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Virginia Mara Prospero da Cunha: Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1986), graduação em Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Administração Escolar, pela Universidade de Taubaté (1989), graduação em Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Magistério, pela Faculdade de Educação de Guaratinguetá (1996), MESTRADO em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e DOUTORADO em Educação: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). É Professora Assistente III da UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - SP, tendo atuado como Coordenadora Pedagógica do curso de Educação Física, de maio de 2008 a fevereiro de 2010 e Coordenadora Geral de TCC. Diretora do Departamento de Educação Física da UNITAU, de maio de 2011 até março de 2016. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do curso de Licenciatura e Bacharelado em

Educação Física, docente da disciplina Educação Física Escolar e Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação (UNITAU). Tem experiência na área de Educação Física Escolar e Educação, com ênfase em Avaliação e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, Avaliação da Aprendizagem, Atividades Lúdicas na Educação Básica e Formação de Professores. Professora Coordenadora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNITAU (CAPES) - 2011 a 2018. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UNITAU. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU. Representante do corpo docente da Área de Biociências, no Conselho de Administração (CONSAD), da Universidade de Taubaté. <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>. E-mail: vimaracunha@gmail.com

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU



ISBN: 978-85-68614-08-5

