

Organizadora
Orly Zucatto Mantovani de Assis

ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI



2018

Copyright © by autores, 2018

Organizadora
Orly Zucatto Mantovani de Assis

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

DEDICATÓRIA

APRESENTAÇÃO

O **I Seminário Internacional** – organizado e promovido pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP – e realizado de 05 a 07 de março do corrente ano, teve por finalidade oferecer um espaço de aprofundamento e ampliação de conhecimentos, que possibilitasse discussão e reflexão sobre a Educação do Século XXI a partir dos quatro pilares propostos por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, os quais foram adotados pela UNESCO e declarados em seu relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. Buscando assim, interrogar o sentido dos referidos pilares e do discurso da educação que neles se fundamentam, os profissionais da educação podem escolher com mais segurança dentre as práticas educativas que utilizam, quais são as mais eficazes a fim de que os seus alunos possam aprender a conhecer, pois consideram prazeroso o ato de compreender ou construir o conhecimento. Para isso, é necessário que o aluno construa as estruturas de pensamento específicas para conhecer, por meio das quais desenvolvem o raciocínio dedutivo, indutivo e a memória que possibilitam a aquisição do conhecimento físico, do conhecimento lógico matemático e o do conhecimento social, que correspondem a todo conteúdo das disciplinas que compõem os currículos da educação infantil ao ensino médio. Sabemos que sem ter construído essas estruturas que são os instrumentos para aquisição do conhecimento, segundo Piaget, a crianças, os pré-adolescentes, jovens e adultos não podem compreender nada do que a escola lhes ensina. Além disso, a tarefa da educação estará quase completa quando os estudantes aprendem a fazer, isto é, quando eles se tornam capazes de ir além do conhecimento teórico adquirido e saberem utilizá-lo na vida prática ao exercer a profissão que escolheram como meio de subsistência e realização pessoal e profissional. O saber fazer ou dominar competências implica

necessariamente o aprender a conhecer, pois ambos transformam o aluno num técnico ou profissional capaz de aplicar esses saberes teóricos e práticos no trabalho que realiza. Segundo Jean Piaget, a interação social é um dos fatores do desenvolvimento e da aprendizagem. Entretanto, para que esse fator desempenhe seu papel, é preciso que nossos alunos em toda a sua trajetória escolar tenham tido a oportunidade de aprender a viver com os outros compreendê-los, realizar trabalhos em equipes, cooperar, trocar pontos de vista, tanto com os colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto com aqueles que não têm dificuldades, assim também com relação aos que têm crenças e valores semelhantes aos seus ou não. Para aprender a ser, é imprescindível que o aluno desenvolva a autonomia intelectual e moral, a criatividade, a sensibilidade, a espiritualidade, a responsabilidade, o respeito pelo outro e, ademais esteja comprometido em contribuir para o progresso tecnológico, material e cultural de sua comunidade. Nesse sentido, para que a qualidade de nossa educação melhore, é imperativo que esses quatro pilares sejam considerados igualmente.

Com certeza as palestras, conferências, oficinas, relatos de pesquisas, relatos de experiências apresentados nesse I Seminário Internacional, bem como as reflexões e o debate de ideias propiciadas por esse evento poderão contribuir para a melhoria de nossa Educação. A participação de todos que estiveram conosco fez aumentar nossa esperança de que isso aconteça.

Este livro contém relatos de pesquisas, relatos de experiências, propostas de minicursos e oficinas que apresentam as ideias e preocupações dos participantes deste evento, que reuniu profissionais dos diferentes níveis de ensino e renomadas universidades brasileiras e de outros países. Seus trabalhos elaborados a partir de diferentes perspectivas têm em comum os quatro pilares da educação que estão fundamentam a educação deste século e também a procura de meios eficazes para aprimorar a formação dos professores que fundamentam sua prática docente nos princípios construtivistas. Sejam de natureza teórica ou representem experiências

concretas desenvolvidas em instituições ou salas de aulas, esses trabalhos refletem uma visão sobre a prática da educação inspirada na teoria piagetiana, a qual implica que o trabalho pedagógico seja organizado de modo que na escola um ambiente escolar de tal ordem que torne possível ao aluno elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica e construir valores e princípios morais que o torne capaz de exercer com autonomia seus deveres de cidadão. Isso só será possível se a escola tiver por finalidade promover o desenvolvimento intelectual, moral, social e afetivo de seus alunos.

Os trabalhos contidos nesta publicação, cujos temas estão intimamente relacionados com os saberes e fazeres dos profissionais da educação deixam claro também um posicionamento que encerra a convicção de que a educação pode se converter em um importante instrumento para ajudar seus alunos a conquistar a autonomia, tornarem-se pessoas criativas, críticas, alegres e felizes. Mais do que nunca se tem consciência de que nossa educação só se transformará na medida em que os professores se apropriarem cada vez mais do conhecimento para isso necessário.

Resultado dos esforços de uma equipe que integra o Laboratório de Psicologia Genética, que há mais trinta anos vem desenvolvendo atividades de docência e prestação de serviços para a coletividade a partir de estudos e pesquisas realizados em nossa Universidade, a realização do I Seminário Internacional a Educação de Século XXI se tornou possível graças aos esforços e a cooperação da comissão organizadora. Esta publicação foi possível graças aos esforços incansáveis da comissão científica e da Profa. Dra. Andréa Patapoff Dal Coletto que se encarregou da editoração final. A todos queremos expressar nossos sinceros agradecimentos.

Somos gratos também à equipe do Centro de Convenções da Unicamp, por todo apoio, orientação e esforços envidados junto à comissão organizadora para que fosse possível alcançar nossos objetivos.

Agradecemos a equipe administrativa do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp que com entusiasmo e competência tem se encarregado da logística para a promoção de nossos cursos de extensão universitária e de nossos eventos. Somos gratos também à Rafaela Braga Miranda que atende prontamente com alegria e de nossos às nossas necessidades burocráticas.

Nossa gratidão se estende também a Saberes Consultoria e Assessoria Educacional cujo apoio foi inestimável para que esse I Seminário Internacional tivesse êxito.

Dedicamos esta publicação a todos aqueles profissionais que decidiram contribuir para que as crianças com as quais convivem, sejam autoconfiantes, autônomas e mais felizes.

Campinas, 01 março de 2018.

Orly Zucatto Mantovani de Assis
Coordenadora do LPG/FE/Unicamp

SUMÁRIO

RELATO DE PESQUISA - APRENDER A CONHECER.....	18
CONHECE-TE A TI MESMO E AOS TEUS DIREITOS: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL NA ESCOLA	19
RELATO DE PESQUISA - APRENDER A SER.....	31
A PSICOGÊNESE DA GENERALIZAÇÃO: UM ESTUDO EVOLUTIVO PIAGETIANO	32
PROFESSORES, SEUS SABERES E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL	44
RELATO DE PESQUISA - APRENDER A FAZER	57
O PROEPRE EM GUAXUPÉ/MG: O QUE DIZEM PROFESSORES?	58
OS TEMPOS E ESPAÇOS NA PRÉ-ESCOLA: O BRINCAR É SÉRIO?	71
A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE MONITORIA NO ENS. SUPERIOR .	84
UMA PRÁTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DE PROFESSORES.....	94
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MORAL E SUAS INTERAÇÕES COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	107
RELATO DE PESQUISA - APRENDER A VIVER JUNTOS -.....	120
CONCEPÇÃO DE ALUNOS E PROF. SOBRE A PRÁTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	121
ESCOLA COM GÊNERO, ESCOLA COM SEXUALIDADES.....	134
O CLIMA ESCOLAR POSITIVO E O DESEMPENHO DO ESTUDANTE MEDIANTE DADOS CONTEXTUAIS	147
RELATOS DE EXPERIÊNCIA - APRENDER A CONHECER	161
INTRODUÇÃO AO ENSINO DA PROGRAMAÇÃO JAVASCRIPT POR MEIO DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY.....	162
METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA ARITMÉTICA: MULTIPLICAÇÃO	172
ARITMÉTICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS	186
A BASE CURRICULAR DIVERSIFICADA DO PROGRAMA DE ENSINO200	

*INTEGRAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PRÁTICA PRÁTICA
INTERDISCIPLINAR ENTRE SOCIOLOGIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS*
200

ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA	211
CONHECIMENTO FÍSICO: EXPERIÊNCIAS “MARAVILHOSAS”	220
RELATO DE EXPERIÊNCIA - APRENDER A SER.....	232
O PAPEL DO ALUNO NAS INSTITUIÇÕES QUE SE AUTODENOMINAM INOVADORAS	233
VOCÊ PREFERE BRINCAR OU COMPRAR?.....	246
EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS – A INTENCIONALIDADE DA ROTINA DIÁRIA DA E.M.E.I. – CRECHE CENTENÁRIO.....	259
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	270
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS - APRENDER A FAZER.....	279
DA COMPREENSÃO DO MÉTODO AO REALISMO NOMINAL:	280
O MUNDO PELA CRIANÇA	280
REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO SÉC. XXI A PARTIR DE PROVAS OPERATÓRIAS DE PIAGET	293
PROEPRE: PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	307
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEPRE - PROMOVENDO UM TRABALHO PAUTADO NA ESCUTA DAS CRIANÇAS	319
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS - APRENDER A VIVER JUNTOS.....	331
DORMIR NA ESCOLA PODE?.....	332
COMO CONVIVER COM PESSOAS QUE PENSAM DIFERENTE DE NÓS? SERÁ QUE “CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE?” – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA SOBRE POSSÍVEIS CONEXÕES ENTRE OS CONFLITOS DA ORALIDADE E A QUESTÃO FILOSÓFICA DO PACTO SOCIAL	341
PROJETO VALORES PARA CONVIVÊNCIA	356
DA TERRA À MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	365
PAZ SE FAZ COM ARTE	376

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E TOLERÂNCIA - FORMAÇÃO REALIZADA NO ANO DE 2016 PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ITATIBA SP. ... 390
A PAZ SE APRENDE EM QUALQUER LÍNGUA 400

PÔSTER - APRENDER A CONHECER 410

O USO DOS BLOCOS LÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA ESTRUTURA DE CLASSIFICAÇÃO 411
HORTA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR..... 423
NO ENSINO INTEGRAL DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA ELETIVA DA GRADE CURRICULAR DIVERSIFICADA..... 423
AVALIANDO O MODO PRETENDIDO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO EM ESTUDANTES BRASILEIROS
434

PÔSTER - APRENDER A FAZER..... 446

UM NOVO OLHAR PARA A SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS DO CURSO DE EXTENSÃO DO PROEPRE – ENSINO FUNDAMENTAL 447
O PROGRAMA DE MONITORIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 458
O DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 468
MEU QUERIDO DIÁRIO: A ESCRITA DE TEXTOS DE AUTORIA POR CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 480

PÔSTER - APRENDER A SER 491

O PROJETO DE VIDA NA ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL 492
(RE)APRENDER A SER PROFESSOR? O PIBID COMO LÓCUS DE APRENDIZAGEM DOCENTE..... 502
DESENVOLVIMENTO MORAL: MUITO SE FALA, MAS O QUE SE TEM FEITO?..... 513

PÔSTER - APRENDER A VIVER JUNTOS..... 524

O PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: ESPAÇOS E VIVÊNCIAS 525

COMUNICAÇÃO ORAL - APRENDER A FAZER 536

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE JEAN PIAGET E A METODOLOGIA ATIVA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE JACQUES-DALCROZE 537

COMUNICAÇÃO ORAL - APRENDER A CONHECER..... 549

A PESQUISA CIENTÍFICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: SISTEMA DE COMPLEXOS..... 550

MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA, IMPLICAÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET 562

AS PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO LEITOR NAS CLASSES DO PROEPRE..... 575

OS ESTÍMULOS E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM PERSPECTIVA 587

BLACKOUT DOCENTE: COMO SUPERAR A CRISE DA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA E INSPIRAR PARA APRENDER A CONHECER?..... 601

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO REFLEXO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE 618

O USO DE APARELHOS ELETRÔNICOS DE TELA E A CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS LÓGICAS ELEMENTARES E INFRALÓGICAS DE ESPAÇO
634

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS IDEIAS PIAGETIANAS PRESENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... 656

COMUNICAÇÃO ORAL - APRENDER A SER..... 671

ELEANOR RIGBY: OS BEATLES E O VÁCUO EXISTENCIAL 672

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUSÊNCIA DE SENSIBILIDADE MORAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS QUE PRATICAM O BULLYING 686

APRENDER PARA SER: ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA 708

PROPOSTA DE DISCUSSÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO APARATO COGNITIVO EM FUNÇÃO DAS TROCAS COM O MEIO PSICO-SOCIAL COMO CONSTRUÇÃO EPIGENÉTICA NA PERSPECTIVA DA

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET 723

A FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS 738

ALGUMAS CONSIDERAÇÃO SOBRE A AUSÊNCIA DE SENSIBILIDADE MORAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS QUE PRATICAM O BULLYING 753

COMUNICAÇÃO ORAL - APRENDER A VIVER JUNTOS 775

PENSAMENTO E LINGUAGEM NA TEORIA DE PIAGET: ITINERÁRIO, CONTRAPONTO E IMPLICAÇÕES À AÇÃO COMUNICATIVA 776

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: REFLEXÕES FRENTE ÀS DEMANDAS DA ATUALIDADE 792

VOCÊ QUER BRINCAR COMIGO? A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA 807

RESUMOS: CONFERÊNCIAS, MESAS E MINICURSO 820

A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DESSE SÉCULO 821

AÇÃO E PRAZER 822

O TRABALHO COM O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS ABSTRAÇÕES E O CONHECIMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO 828

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE ESPAÇO NA CRIANÇA 829

JOGOS TA-TE-TI E KALAH: ESTRATÉGIA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM 831

FUNÇÕES EXECUTIVAS E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MORAL DE JEAN PIAGET 832

O CURRÍCULO CONSTRUTIVISTA E AS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 834

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO PROEPRE DO ENSINO FUNDAMENTAL I 835

PILAR DA EDUCAÇÃO PARA PAZ 837

PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL: QUANDO 839

A AJUDA PARTE DOS IGUAIS PARA A SOLUÇÃO DO BULLYING 839

A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA 840

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS 841

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E PARA O CONSUMO ACESSO À QUALIDADE DE VIDA 842

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	848
SOBRE OS PILARES DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	851
POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL EM DEBATE	
MODERNIZAR E FORMAR PESQUISADORES	853
A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA E OS PROCESSOS FORMATIVOS	856
ESCOLA BOA É ESCOLA PARA TODOS.....	858
A INCLUSÃO ESCOLAR É UM DESAFIO AO MODO TRADICIONAL DE ENSINAR.	858
A CONSTRUÇÃO DO RELACIONAMENTO DE PERSPECTIVAS ESPACIAIS E A COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS DA ASTRONOMIA NA ESCOLA..	860
UMA ESCOLA ABERTA PARA TODOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO...	862

**RELATO DE PESQUISA
APRENDER A CONHECER**



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONHECE-TE A TI MESMO E AOS TEUS DIREITOS: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL NA ESCOLA

Camila Fernanda da Silva - camilanandasilva@gmail.com –
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, com análise de natureza qualitativa e quantitativa, realizada à luz da Epistemologia Genética e dos estudos sobre o conhecimento social. Foram participantes desta pesquisa 19 crianças, entre sete e nove anos de idade, alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram escolhidos por se tratar da turma atribuída à pesquisadora como professora regular no ano de 2016. Os procedimentos para o desenvolvimento desta investigação foram delimitados segundo as orientações para a pesquisa-ação. Na fase exploratória, tendo como objetivo avaliar as ideias que as crianças tinham sobre os seus direitos, foi aplicada uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano, contendo histórias envolvendo diferentes direitos infantis e suas respectivas violações. Na fase de ação, os participantes vivenciaram uma intervenção pedagógica sob o enfoque construtivista, por meio de atividades com músicas, vídeos, histórias, desenhos, entre outras, tendo como objetivo favorecer a construção do conhecimento social e o avanço na compreensão da noção social específica. Finalmente, na terceira e última fase, de avaliação, foram reaplicadas as entrevistas clínicas, com a finalidade de verificar a evolução da noção social pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica. Os dados foram analisados segundo os níveis de compreensão da realidade social. Os resultados da fase exploratória demonstraram que as crianças possuíam noções bastante simplistas sobre seus direitos e, muitas vezes, nem os reconheciam nas histórias. Durante a realização das atividades propostas, foi possível observar o envolvimento da turma, bem como os conflitos e necessidades que surgiam sobre

os diferentes temas abordados. Ao final da intervenção pedagógica, na fase de avaliação, percebemos modificações na maneira de pensar dos sujeitos ao analisarem as situações descritas nas histórias. Houve um avanço significativo na maneira como os sujeitos compreendem seus direitos, assim como reconhecem suas diferentes formas de respeito, garantia e violação.

Palavras-Chave: Epistemologia Genética; Conhecimento Social; Direitos das Crianças. Intervenção Pedagógica Construtivista.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos os dados referentes à pesquisa de mestrado intitulada *“A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana”* (SILVA, 2017) que buscou ouvir e compreender o que as crianças pensam/sabem sobre seus direitos. A pesquisa aqui descrita faz parte de uma série de investigações que vem sendo levadas a efeito nas linhas de pesquisa *“Construção do Conhecimento Social”* e *“Construção de ambientes pedagógicos pautados no construtivismo”* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC) da FFC/UNESP, campus de Marília-SP.

A justificativa da temática dos direitos das crianças no trabalho de Silva (2017) se deu pela realidade do contexto escolar da professora/pesquisadora. Ao iniciarmos nossa trajetória como docente na Educação Básica, nos deparamos com questões bastante problemáticas que apesar da necessidade de serem discutidas por seu grande teor educativo e político, raras vezes aparecem como foco de nossas discussões junto a nossos alunos. Aspectos como as diferenças sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero, de religião e, ao mesmo tempo, dos direitos, apesar de parecerem compor o cotidiano escolar, têm pouquíssimo espaço de reflexão para serem debatidos ou, simplesmente, reconhecidos como importantes. Assim sendo, a

temática dos direitos das crianças emergiu das/nas interações cotidianas da professora/pesquisadora com seus alunos enquanto sujeitos de pesquisa.

Desde sua promulgação, em 1990, o *ECA*, como legislação vigente, consagra em seu texto a participação da criança na sociedade e, por consequência, reforça a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião sobre os aspectos que lhe dizem respeito.

A Lei n. 11.525 (BRASIL, 2007), em vigor desde sua data de sua publicação, em 25 de setembro de 2007, alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) (BRASIL, 1996) determinando a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA como diretriz. O objetivo não foi o de criar uma nova disciplina, mas sim trabalhar a questão nas disciplinas que já existem, tornando o Estatuto presente no dia-a-dia da escola.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013), os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Nesse contexto, também aparecem os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o ECA, como tema que deve permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo, assim como as temáticas: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social.

Entendemos que nossas crianças, independentemente de seu contexto, devem ser escutadas e enxergadas em suas singularidades para não permanecerem assistindo passivas às inúmeras violações de seus direitos ou pior, como vítimas. Assim, com base no referencial piagetiano sobre a construção do conhecimento e, corroborando os trabalhos de Delval e Padilla (1997 apud SARAVALI, 1999), Chakur et al. (1998), Saravali (1999), Barroso (2000) e Trevisol (2002),

defendemos que para se compreender os direitos e poder reivindicá-los, exercê-los e proteger-se não basta apenas ter contato com eles, reproduzindo-os sem, ao menos, lhes atribuir significados, afinal, o conhecimento é adquirido por meio de uma construção e reelaboração individual do sujeito.

O objetivo primordial de Piaget, nas pesquisas em que realizou, foi o de compreender como surge o conhecimento e de demonstrar, por meio de estudos criteriosos, que o sujeito tem papel fundamental e singular na construção de novos conhecimentos. Assim, passou sua vida estudando e buscando compreender a elaboração de novos conhecimentos, por meio da construção que o sujeito realiza em interação com o meio físico e social. Os três tipos de conhecimento estudados por Piaget, isto é, o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social são diferenciados na obra piagetiana de acordo com suas fontes (gênese) e modos finais de estruturação (KAMII; HOUSMAN, 2002).

Apesar de menos explorado, o embrião do conhecimento social se encontra na obra piagetiana, de modo que seus seguidores deram continuidade aos seus estudos (PIAGET; WEIL, 1951). O conhecimento social nasce nas interações entre os indivíduos e das transmissões sociais e culturais que acontecem ao decorrer da vida. Desse ponto de vista, as crianças e os adolescentes elaboram, durante o longo período de seu desenvolvimento, noções e ideias específicas referentes aos diversos aspectos da realidade social, por meio de um processo de construção que ocorre desde o nascimento.

No que diz respeito à natureza do conhecimento social, Chakur (2011, p. 169) afirma que “[...] pessoas, fenômenos sociais e instituições podem ser, igualmente, objetos de conhecimento e que a interação sujeito-objeto pode, ela própria, revelar-se de natureza mais propriamente social.” Por sua vez, Delval (2007, p. 21), acerca das especificidades das representações sobre o mundo social, diz que “[...] tienen algunas características peculiares que las diferencian de otras representaciones, debido al carácter propio del conocimiento social.”

O conhecimento social, como objeto de conhecimento, segundo Enesco et al. (1995), é produzido em um contexto social que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política, etc).

Os estudos referentes ao conhecimento social nos mostram que não se pode chegar diretamente por uma transmissão ou ‘do nada’ por simples maturação, às explicações a respeito das questões da realidade social, como por exemplo, econômicas, políticas ou das relações sociais, sendo preciso que as ideias sejam construídas por meio de um processo individual e lento.

Durante o desenvolvimento, a criança vai formando representações sobre os diferentes aspectos da sociedade “[...] resultado de uma atividade construtiva a partir de elementos fragmentados que recebe e seleciona” (DELVAL, 1989, p. 245). Sobre esse paulatino processo de construção “[...] lo importante es ver cómo un individuo se hace adulto dentro de una sociedad determinada y va adquiriendo la ideología de esa sociedad; y también cómo va entendiendo las instituciones sociales, las reglas de funcionamiento social, etc.” (DELVAL, 2007, p. 8-9).

Destacamos que na perspectiva do conhecimento social, a interação social é reconhecida nesse processo de construção, afinal, sabemos que os sujeitos aprendem uns com os outros, todavia, cada indivíduo tem que realizar um trabalho bastante pessoal e, portanto, singular na construção de suas noções sociais. Assim, faz-se preciso compreender como acontece o processo de desenvolvimento das concepções e ideias sobre o mundo pelas crianças, pois suas representações são construídas e não automáticas (DELVAL, 1991).

Tais explicações e interpretações acerca do mundo social não são semelhantes às dos adultos e nem foram ensinadas, todavia, “[...] são comuns a

crianças de uma mesma faixa etária, mesmo provenientes de meios sociais e culturais distintos.” (CHAKUR, 2011, p. 176). Delval (2002) nos explica que a evolução das concepções sobre o mundo social ocorre em três níveis, ao longo do desenvolvimento, considerando que essas ideias podem se transformar, caracterizando a existência de uma evolução. O autor abordou essa evolução propondo a existência de níveis de compreensão da realidade social. Em linhas gerais, esses níveis têm por objetivo demonstrar os progressos do conhecimento da sociedade, bem como mostrar as semelhanças existentes na construção de diferentes noções sociais (DELVAL, 2002).

As pesquisas referentes à construção do conhecimento social corroboram aquilo que a teoria piagetiana acreditava ser o papel ativo do sujeito que conhece. A criança realiza uma tarefa individual que nada tem a ver com uma assimilação passiva; isso significa que as representações que elabora não são simples cópias das dos adultos (DELVAL, 2007).

A partir disso, temos uma de nossas mais importantes tarefas na escola: possibilitar que as crianças tenham voz e vez para exprimirem sua opinião e visão de mundo. Assim, sem a pretensão de questionar a efetividade da legislação destinada à proteção das crianças e dos adolescentes, investigamos as ideias que alunos do Ensino Fundamental têm sobre os direitos das crianças.

Desenvolvimento

A pesquisa aqui descrita realizou-se em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. A turma escolhida foi um 3º ano do Ensino Fundamental com 19 alunos regularmente matriculados, com idade entre sete e nove anos de idade, por se tratar da sala atribuída à pesquisadora, como professora regular da turma em 2016.

Objetivou-se avaliar as ideias que as crianças têm sobre os seus direitos, realizamos a aplicação de uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano (CHAKUR et al., 1998) e no trabalho de Delval (1997) envolvendo

diferentes direitos infantis e suas respectivas violações. As histórias referiam-se ao direito à educação, alimentação, proteção contra maus-tratos, seguidas de perguntas gerais sobre os direitos.

Os procedimentos para o desenvolvimento desta investigação foram delimitados de acordo com as orientações para a pesquisa-ação, dividindo-se em três principais momentos, sendo uma fase exploratória, uma fase de ação e, por último, uma fase de avaliação, conforme o descrito por Thiollent (2011). Os dados foram analisados segundo os níveis de compreensão da realidade social (DELVAL, 2002).

Na fase exploratória, as respostas da maioria dos sujeitos de nossa amostra foram enquadradas no nível I de compreensão da realidade social. Nesse nível, as crianças embasam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, naquilo que é aparente e possível de ser observado. Por assim dizer, os conflitos são pouco perceptíveis e, quando questionados a respeito da veracidade das histórias, os sujeitos demonstravam não acreditar que as situações-problema descritas fossem possíveis de acontecer na vida real.

Para tais sujeitos, a situação da criança que não vai à escola, por exemplo, parecia algo impossível de se concretizar, porque nenhum pai gostaria ou admitiria que um filho não frequentasse a escola. Além disso, os direitos são, quase sempre, confundidos com deveres e obrigações. Na sequência, exemplos de respostas desse nível considerado mais elementar:

ALE (7;10): O que você acha dessa história? *Eu acho que é um mito. Como assim um mito? Porque todos os filhos têm que ir pra escola. Por que todos os filhos têm que ir pra escola? Porque ninguém nasce sabendo. Então todos têm que ir à escola.*

KAI (8;3): Você acha que as crianças têm direitos? *Tem. Quais são eles? É tipo assim, não xingar a professora? Para você isso é um direito? Sim. Quais mais? Não xingar a professora, não bater nos amigos.*

Durante a fase de ação foram feitas alterações no ambiente da sala de aula, pautadas em princípios construtivistas, segundo as orientações da metodologia

ativa do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (ASSIS; ASSIS, 2002). Nosso objetivo era o de propiciar um espaço privilegiado para a discussão da temática por meio de diferentes atividades e, da mesma forma, favorecer as interações dos sujeitos com o meio, com seus pares e, por assim dizer, com a professora/pesquisadora.

A intervenção pedagógica, foi composta de 35 atividades diferenciadas, sendo coletivas, diversificadas e individuais enfocando a temática dos direitos das crianças, bem como formas de violações. As atividades foram propostas utilizando como recurso: vídeos, histórias, músicas, interpretação de imagens, confecção de cartazes, produções de desenhos e textos, criação de roteiros teatrais, apresentação teatral e de seminários, entre outros. Tais atividades visaram a construção de noções/explicações sociais e não somente de informações referentes ao assunto tratado. Para tanto, o espaço da sala de aula foi modificado para se aproximar ao máximo de um ambiente sociomoral construtivista.

Finalmente, na terceira e última fase, de avaliação, foram reaplicadas as entrevistas clínicas, com a finalidade de verificar a evolução da noção social pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica com enfoque na construção do conhecimento social das noções de direito.

Na fase de avaliação, encontramos sujeitos com respostas características do nível II de compreensão da realidade social. As crianças desse nível, começam a fazer considerações para além dos aspectos mais superficiais ou evidentes das situações-problema relatadas nas histórias. As relações passam a ser sociais ou institucionalizadas e não mais pessoais. Os conflitos passam a ser mais percebidos e os sujeitos até ponderaram que certos profissionais ou instituições poderiam contribuir na resolução dos conflitos envolvidos nas histórias, por meio da reivindicação dos direitos ou pela punição do responsável pela violação, por meio da ação policial ou do Conselho Tutelar, como mostra o trecho, a seguir:

GIS (9;5) *Você já ouviu alguém falar em ter direitos? O direito da criança. Quais são? Brincar, tomar banho, dormir e ela ficar se*

divertindo com a família. Tem um direito que é o mais importante? Sim. Qual é? Vim pra escola, estudar e aprender. [...] Toda criança tem esse direito? Sim, porque senão ela vai pro Conselho Tutelar. Como assim? O Conselho conversa com ela e chama os pais dela e fala que se eles não colocarem ela na escola, não vai aprender nada. Será que os direitos dependem da idade? Sim. Os adultos têm direitos? Tem, eles têm que cuidar das crianças, como alimentar elas. Se não cuidar é um crime e se o pai for preso, lá na cadeia [...]

Na fase de avaliação também encontramos um número, mesmo que pequeno, de respostas características do nível III de compreensão da realidade social. Nesse nível, os sujeitos passam a levar em conta, em suas respostas, os aspectos e processos ocultos para as explicações dos fenômenos sociais. Do mesmo modo, buscam encontrar uma coerência entre os diferentes aspectos abordados nas histórias, abordando diretamente os conflitos. De maneira mais efetiva, identificam os problemas relatados nas histórias como formas de violação dos direitos fundamentais das crianças. A seguir, um excerto da resposta de um sujeito desse nível:

ANA (9;4) *O que você acha dessa história? Ruim, porque o filho tem que ir pra escola, porque é um direito dele. Como assim? Toda criança tem esse direito, né? Então, ele tem todo direito de ir pra escola e serviço é da mãe e do pai [...] Você acha certo os pais fazerem isso? Não, porque os pais que deviam estar fazendo isso e não o filho. Por que não, o filho? Porque ele é pequeno, tem direito de brincar, estudar, tomar banho, ser alimentado. [...] Mas essa criança da história, têm direito? Tem, só que os pais não pensam. Eles não querem fazer serviço, mas criança tem que ficar brincando, ir na escola, esse é o direito dela. Você acha que a criança podia fazer alguma coisa? Podia contar pra professora. O que a professora poderia fazer? Ligar pro Conselho, porque isso é importante. Falar que a criança está dentro de casa, fazendo serviço, o pai sai de casa e deixa a criança lá. Isso é um problema, deixar a criança sozinha, fazendo serviço [...]*

Considerações finais

A nosso ver, as diferenças entre os resultados da fase exploratória e da fase de avaliação são decorrentes das alterações na organização da rotina de sala de aula, bem como da adoção de uma postura docente diferenciada, por meio de um trabalho pedagógico dinâmico e provocativo de trocas entre os pares,

reciprocidade, respeito mútuo, vivência democrática, valorização de aspectos sociomoraes e construção da autonomia.

Em síntese, os resultados da fase exploratória demonstraram que as crianças possuíam noções bastante simplistas sobre seus direitos e, muitas vezes, nem os reconheciam nas histórias. Durante a realização das atividades propostas, foi possível observar o envolvimento da turma, bem como os conflitos e necessidades que surgiam sobre os diferentes temas abordados.

Ao final da intervenção pedagógica, na fase de avaliação, percebemos modificações na maneira de pensar dos sujeitos ao analisarem as situações descritas nas histórias. Houve um avanço significativo na maneira como os sujeitos compreendem seus direitos, assim como reconhecem suas diferentes formas de respeito, garantia e violação.

Acreditamos e defendemos que como professores, não podemos subestimar a capacidade de nossas crianças de interpretar as informações recebidas do meio. Entendemos que, ainda que certas questões lhes pareçam difíceis de serem compreendidas, é imprescindível que as crianças tenham contato com eles, reflitam, ouçam as opiniões de seus pares, entrando em desequilíbrio com suas próprias ideias e que, enfim, paulatinamente, tomem consciência sobre seus conteúdos.

A atualidade desta pesquisa e a relevância de sua realização se revelam ao entendermos que as informações aqui contidas podem contribuir significativamente com as discussões no campo dos direitos humanos e, em específico, dos direitos das crianças. A medida que transformamos nossa prática de ensino, embasados num processo verdadeiramente construtivista, oportunizamos que nossas crianças experieciem ações desafiadoras, organizem e reorganizem seus conhecimentos, estructurem e formulem explicações próprias a partir do vivido.

Referências

ASSIS, O. Z. M. de; ASSIS, M. C. (Org.). *PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil*. Campinas: Faculdade de Educação: UNICAMP, 2002.

BARROSO, L. M. S. *As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana*. 2000. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.525/2007 – 25 de set. 2007*. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – Ministério da*

Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2016.

CHAKUR, C. R. S. L. et al. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 104, p. 76-100, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/163.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

CHAKUR, C. R. S. L. Conhecimento social: antigas questões, novos temas. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 169-186.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIÉL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). *El mundo social en la mente del niño*. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-328.

DELVAL, J. *Crece y pensar*. Guanajuato: Paidós Mexicana, 1991.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348646>>. Acesso em: 8 maio 2016.

DELVAL, J. et al. ¿Cómo se construye el conocimiento?. *Cooperación Educativa*, Espanha, n. 42-43, p. 44-54, 1997. Disponível em: <http://antoniopantoja.wanadooasdl.net/recursos/varios/cons_cono.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ENESCO, I. et. al. *La comprensión de la organización social em niños y adolescentes*. Madrid: CIDE, 1995.

KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J.; WEIL, A. M. El desarrollo, em el niño, de la idea de pátria y de las relaciones com el extranjero. Tradução de Ileana Enesco. *Bulletin International des Sciences Sociales*, v. 3, p. 615-621. 1951.

SARAVALI, E. G. *As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, C. F. da. *A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana*. 2017. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

TREVISOL, M. T. C. *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RELATO DE PESQUISA
APRENDER A SER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A PSICOGÊNESE DA GENERALIZAÇÃO: UM ESTUDO EVOLUTIVO PIAGETIANO

Eliane Giachetto Saravali – eliane.saravali@marilia.unesp.br – UNESP/Marília-SP
Amanda M. P. Mano – amanda_mattosbio@yahoo.com.br –
UNESPAR/PR
Taislene Guimarães - taislene_ped@yahoo.com.br - UNESP/Marília-SP
Angélica Pall Oriani – angelicaoriani@hotmail.com – UNESP/Marília-SP

Resumo

O texto apresenta um estudo evolutivo transversal a respeito da construção da generalização, baseado no trabalho original de Piaget (1896-1980) sobre a temática. A pesquisa foi desenvolvida junto a 80 participantes com as seguintes faixas etárias: 20 sujeitos de 06 anos, 20 de 11 anos, 20 de 16 anos e 20 de 21 anos, sendo metade pertencente a instituições de ensino públicas e metade a instituições de ensino particulares. Todos foram submetidos à prova da generalização “o conjunto das partes” e os dados obtidos foram analisados conforme níveis de construção da generalização. Os resultados indicam um significativo atraso dos sujeitos brasileiros em relação aos protocolos piagetianos apontando que, mesmo entre indivíduos mais velhos, a generalização e, no caso específico dessa prova, a intersecção, não havia sido construída ou estava em níveis mais elementares. Reflexões sobre o papel da escola e dos docentes encerram o trabalho.

Palavras Chave: generalização; teoria piagetiana; estudo evolutivo.

Introdução

A atualidade da teoria piagetiana se apresenta, para nós educadores, em vários aspectos; dentre um dos que nos cumpre destacar está a explicação do grande mestre sobre como ocorre o desenvolvimento humano. Para além das discussões referentes à teoria dos estádios, tão enfatizadas, e até mesmo distorcidas no campo pedagógico, acreditamos ser importante uma atenção especial aos mecanismos que põem em funcionamento nosso sistema cognitivo e o processo de equilíbrio, entre eles, a abstração reflexionante, a formação de possíveis e a generalização. Esses processos são bem menos enfatizados nos estudos dos seguidores piagetianos e, a nosso ver, nos ajudam a explicar muitas das dificuldades que temos encontrado em nossos alunos, bem como aquelas que evidenciam uma incapacidade docente de realizar intervenções profícuas.

A capacidade de realizar generalizações deriva de ações sobre os objetos no sentido físico, mas a capacidade de reconhecer elementos em termos de classes, atribuindo inclusões, comparações, quantificações é fruto de operações, o que nos remete às coordenações mentais que transcendem o papel físico da experiência.

Piaget *et al* (1995) distinguiram 2 tipos de abstrações, a saber: empírica e reflexionante; essa última subdividida pelo autor em pseudo-empírica e refletida. A abstração empírica permite a retirada de características observáveis dos/nos objetos e a abstração reflexionante atua a partir das coordenações das ações exercidas pelos sujeitos. A abstração pseudo-empírica consiste numa variação da abstração reflexionante, porém apoiada nos resultados constatáveis da ação e a abstração refletida é uma abstração reflexionante que se torna consciente ao sujeito (PIAGET *et al*, 1995).

Da mesma forma, Piaget *y col* (1984) nos apresentaram dois tipos de generalização que se apóiam nos processos de abstração: a generalização indutiva e a generalização construtiva.

La que parte de lo observable contenido en los objetos, por tanto, abstracciones empíricas, y que se remite a ellos para averiguar su

validez de las relaciones observadas, con el fin de establecer su grado de generalidad y sacar de ello previsiones posteriores (pero sin tratar aún de encontrar explicaciones o “razones”, lo que nos llevaría a superar lo observable). Esta forma es de naturaleza esencialmente extensiva y consiste en proceder del “alguno” a “todos” o del “hasta aquí” a “siempre”: la llamaremos “generalización inductiva” [...] En cambio, cuando la generalización se funda en o se refiere a las operaciones del sujeto a sus productos, su naturaleza es en ese caso simultáneamente comprensiva y extensiva, y conduce entonces a la producción de nuevas formas e incluso, a veces, de nuevos contenidos. [...] Las llamaremos “generalizaciones constructivas” (PIAGET y *col.*, 1984, p.8).

Na obra destinada a investigar a construção da generalização, os autores apresentam diferentes estudos nos campos da lógica, numérico, de coordenações espaciais, entre outros. Para o presente relato, objetivamos apresentar uma pesquisa¹ realizada com crianças, jovens e adultos a partir da prova do conjunto das partes, constante da referida obra, e analisada sob a ótica da construção da generalização.

Aspectos Metodológicos

Trata-se de um estudo evolutivo, pautado no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1967; 1979) do qual participaram 80 sujeitos com as seguintes faixas etárias: 20 sujeitos de 06 anos, 20 de 11 anos, 20 de 16 anos e 20 de 21 anos. Os recortes etários foram escolhidos objetivando-se abarcar a possibilidade de transição entre momentos diferentes do desenvolvimento; assim, por exemplo, poderíamos ter um momento de transição do estágio pré-operatório para o estágio concreto, um momento de equilíbrio do estágio operatório concreto e início da construção de estruturas formais, e dois momentos de equilíbrio do estágio operatório formal.

Cada grupo de sujeitos foi dividido conforme a instituição de ensino de origem: pública ou particular. Assim, temos 10 sujeitos de 06 anos de escolas

¹ Financiada pelo CNPq – Edital Universal, 2014.

públicas e 10 sujeitos de 06 anos de escolas particulares, 10 sujeitos de 11 anos de escolas públicas e 10 sujeitos de 11 anos de escolas particulares, 10 sujeitos de 16 anos de escolas públicas e 10 sujeitos de 16 anos de escolas particulares, 10 sujeitos de 21 anos de Universidades públicas e 10 sujeitos de 21 anos de Universidades particulares.

As instituições escolares foram contatadas para a permissão de realização da pesquisa, assim como todos os sujeitos autorizaram ou foram autorizados a participar da mesma. Os procedimentos éticos foram devidamente analisados e aprovados conforme o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, campus de Marília-SP, protocolo nº 1.089.954/15.

Todos os participantes foram submetidos à Prova da Generalização – O conjunto das partes; os dados foram coletados nas respectivas instituições educativas, em salas reservadas aos pesquisadores. As entrevistas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, analisadas conforme o proposto na obra piagetiana acerca do tema (PIAGET *y col*, 1984).

Resumidamente, essa prova da generalização possui o seguinte protocolo:

Material: conjunto de figuras concretas (em EVA, papel ou acrílico) classificados da seguinte forma: quadrados e círculos, grandes ou pequenos, vermelhos ou amarelos, sendo 8 classes de “n” elementos cada uma.

Procedimento: após manipulação e reconhecimento inicial pelo sujeito das cores e formas procede-se aos seguintes questionamentos/instruções: 1) Convida-se o participante a escolher as figuras de tal forma que se obtenha um número igual de quadrados e grandes; 2) Solicita-se outras possibilidades; 3) Coloca-se 4 quadrados grandes vermelhos e um grande círculo amarelo e solicita-se ao participante que faça um grupo com um número igual de círculos e vermelhos; 4) Pergunta-se, se é possível acrescentar ao grupo teste outro círculo vermelho sem destruir a igualdade; 5) Pergunta-se: é possível trocar o grande círculo amarelo por outra peça, sem destruir a igualdade?; 6) Apresenta-se ao sujeito um grande quadrado

amarelo e pede-se que seja encontrada uma figura que seja o contrário; 7) Após solicitar as possibilidades e explicações, pergunta-se: Existe alguma que seja o mais contrário? É possível organizar do menos contrário para o mais contrário?; 8) Solicita-se que aponte todas as peças que não são grandes quadrados amarelos.

Trata-se de uma prova que requer muita preparação, pois o próprio modo de perguntar pode esconder intersecções ou junções equivocadas que são ditas aos sujeitos sem que percebamos. Requer, portanto, bastante familiaridade por parte do experimentador.

Resultados e Discussões

A análise das respostas seguiu os níveis de construção da generalização apresentados na obra piagetiana (PIAGET y col., 1984).

No nível IA, observamos que os sujeitos raramente conseguem retomar a instrução dada pelo experimentador, sobretudo quando os elementos de intersecção são explícitos. Assim, um atributo é sempre visto separado dos demais.

CAR (6;5): Para o grupo de quadrados e grandes: *Tem que pegar quadrado grande.* [...] Um grupo de número igual ao meu de círculos e vermelhos. [Pega somente os círculos vermelhos].

ELV (11;2): Separa em igual quantidade dois grupos de quadrados amarelos e grandes. Explica para mim o que você fez, como era o grupo que eu te pedi: *Grupo de quadrado de tamanho grande.*

MAO (16;6): Para os quadrados e grandes pergunta-nos: *um grupo de quadrados grandes?*. Repetimos a instrução: um grupo de quadrados e grandes. [Faz um grupo com todos os quadrados vermelhos grandes e outro com todos os quadrados amarelos grandes.] Tem outro jeito? *“Posso intercalar as cores, vermelho e amarelo”*.

AYS (21;2): Separa para mim um grupo de número igual de quadrados e grandes. *Quadrados grandes?* Quadrados e grandes. [Separa 3 grupos com 3 elementos cada, todos quadrados grandes]. Você acha que tem um outro jeito? [Começa a pegar os quadrados pequenos, mas os une formando, figuramente

sobre a mesa, um quadrado grande.] Há um outro jeito? Olha para as fichas....*acredito que tenha,mas eu não sei.*

Para a construção de um grupo igual, os sujeitos recorrem apenas aos aspectos aparentes, tais como o tamanho do monte de peças, a quantidade de peças, etc. Para Piaget, há uma dificuldade de raciocínio sobre divisões heterogêneas e os sujeitos recorrem a divisões homogêneas, ou seja, suprimem divisões e unem qualidades que lhes permitiriam distinguir as duas classes. “Además, y como consecuencia, estos sujetos solo pueden razonar acerca de clases, o disyuntivas o fusionadas, ya que toda intersección les es ajena”. (PIAGET y col. 1984, p.16). Novamente, o protocolo de CAR nos é ilustrativo:

CAR (6;5): Quando solicitada a pensar sobre a possibilidade de manutenção/destruição da igualdade, consegue pensar em termos do tamanho da pilha ou da quantidade de peças – “ *Se você colocar uma peça vermelha aqui vai ficar menos para esse grupo*”. De igual modo, uma substituição só é possível se a troca for por uma peça amarela.

Qualquer indagação sobre uma outra maneira de responder ao que foi pedido é respondida com um simples mexer nas fichas, sem a construção de novos conjuntos.

Na solicitação final, novamente observa-se a ausência de intersecções.

ANL (6;2): Separe os que não são grandes, quadrados, amarelos. Separa somente as peças pequenas e afirma: *Separei porque são as pequenas.*

No nível IB, são observadas diferenças sutis, mas nota-se um início de variação quando se pede quadrados e grandes. Porém, tal variação significa atender ao pedido do experimentador considerando a característica quadrado **ou** a característica grande. Assim, por exemplo, podem selecionar quadrados vermelhos e quadrados amarelos – todos grandes. No entanto, observa-se que os sujeitos são capazes de mais variações.

HEN (6;7): [Para um número igual de quadrados e grandes pega 2 quadrados vermelhos e 2 círculos amarelos.] Há um outro jeito? Pega dois círculos

amarelos. [Em seguida, após lhe ser apresentado 3 quadrados vermelhos grandes e um círculo amarelo grande é pedido para encontrar um grupo igual de círculos e vermelhos, faz três grupos: 1) com 3 quadrados grandes vermelhos e 1 círculo amarelo grande; 2) com 4 círculos vermelhos grandes e um círculo amarelo grande; 3) com 3 círculos vermelhos pequenos e 1 círculo pequeno amarelo.]

RIC (11;0) vê duas possibilidades para o questionamento anterior: 1) 3 círculos vermelhos grandes e 1 círculo amarelo pequeno; 2) 4 círculos amarelos grandes e 1 quadrado grande vermelho.

Há uma visão ainda em elaboração, mais limitada, a respeito das possibilidades dos contrários e poucos elementos são apresentados como contrários; isso ocorre pelo fato de os participantes continuarem considerando uma característica de cada vez, sendo a cor a predominante.

Nas palavras de Piaget:

[...] está claro que las reacciones frente a la pregunta sobre las diferencias tienen una gran relevancia para la construcción del conjunto de las partes: atestiguan acerca de la ausencia de una regulación y de una jerarquización de las negaciones, que impide, en realidad, la construcción de divisiones heterogéneas extensivas con los subsistemas que esas suponen. Por esta razón, todo el primer estadio, incluyendo el nivel IB, puede caracterizarse por la ausencia de soluciones espontáneas mediante disyunciones correctas, la ausencia de intersección y por identidades todavía mal comprendidas. (PIAGET y col, 1984, p.18).

Para o nível IIA, observamos que a intersecção ainda não está consolidada, embora o sujeito consiga visualizar mais possibilidades de formação dos conjuntos pedidos, mediante a consideração das diferentes características, ainda que permaneçam somadas isoladamente. Embora errem, percebe-se a existência de mais conflitos, mais testagens. Como diz Piaget: *“Se percibe una mejor comprensión de las soluciones de identidad, pero esa sigue siendo incompleta e insuficiente para desembocar en las intersecciones”* (1984, p. 21).

GAB (16;8): Separa para mim os que não são grandes, quadrados, amarelos. [Ela separa inicialmente todos os pequenos.] Diz que não são grandes, e que há quadrados e amarelos.

Os sujeitos passam a não visualizar somente o tamanho da pilha ou as características visíveis do grupo teste. Por exemplo:

MAR (11;5): Para a construção de um conjunto igual de círculos e vermelhos, pega um quadrado vermelho pequeno, um círculo vermelho pequeno e três círculos amarelos pequenos. Outro jeito? Recorrendo somente aos pequenos e vermelhos, coloca 4 quadrados e 1 círculo. Outra forma? Quadrado grande vermelho, círculo grande amarelo e três círculos pequenos vermelhos.

Para a identificação dos contrários, já conseguem considerar duas, até três categorias, mas estabelecer uma hierarquia entre elas é mais difícil. É o caso de:

EDI (21;4): Para os contrários de um quadrado amarelo seleciona: o quadrado grande, o pequeno e o círculo grande (todos amarelos), além do círculo pequeno, quadrado pequeno e quadrado grande (todos vermelhos). Você acha que dá para organizar do mais contrário para o menos contrário? *Sim*. Você pode fazer então? Faz uma sequência de vermelhos: círculo pequeno, quadrado pequeno, quadrado grande, e uma sequência de amarelos: círculo grande e quadrado pequeno. Ao ser questionado alega que fez separação entre amarelos e vermelhos.

NIN (11;8): Para um grande quadrado amarelo indica um círculo grande vermelho. Por que é o contrário? *Porque ela é redonda e essa quadrada, ela não tem vértices e essa tem*. Será que tem mais alguma possibilidade de uma peça contrária? *Tem essa* (um círculo amarelo). Por que? *Porque ela é redonda...e menor*. Tem alguma outra? Pega um círculo pequeno vermelho e um círculo grande amarelo. Por que são contrários? *Essa porque é vermelha, e essa porque é redonda*. Outra possibilidade? Não. Dessas que você separou, tem alguma que é mais contrária da que eu te dei? *Não*.

ERI (16;11): Para o contrário de grande quadrado amarelo: [Separa círculo pequeno de ambas as cores, círculos grandes de ambas as cores, quadrados grandes de ambas as cores e o quadrado pequeno vermelho.] Tem como organizarmos do mais contrário para o menos contrário? Após muitas trocas e questionamentos do experimentador chega à disposição final: círculo pequeno vermelho, círculo grande vermelho, quadrado pequeno vermelho, círculo amarelo pequeno, círculo grande amarelo e quadrado grande vermelho, demonstrando pouca convicção alegando: *é para apenas estabelecer uma ordem*.

A dificuldade com a intersecção também aparece na pergunta final da prova. Alguns exemplos.

NIN (11;8): Para as peças que não são grandes, quadrados, amarelos, pega os círculos vermelhos e pequenos. Tem alguma outra possibilidade? *Não. Porque essa aqui é amarela* (apontando os círculos amarelos pequenos e não pode ser amarela); *essas daqui são quadrados grandes e essa daqui é grande* (aponta para os círculos amarelos grandes).

MIG (11;6): Para os que não são grandes quadrados amarelos, separa todos os quadrados amarelos. O que você pensou? *Que não grandes, são pequenas, são quadrados e são amarelos.* Tem outra possibilidade? *Não.*

O nível IIB nos traz as intersecções devidamente justificadas, os sujeitos compreendem, portanto, a diferença entre “ou” e “e”.

JAQ (16;11): Um grupo com número igual de quadrados e grandes. Separa todas as formas grandes. Me conta o que você pensou para fazer esse grupo. Se são quadrados e grandes eu peguei as formas que tinham maiores e que incluíam os quadrados. Ah eu esqueci os quadrados pequenos. Eles também precisam estar incluídos. Por que? Porque é uma divisão de quadrados e formas grandes, então, apesar de serem pequenos, eles também se enquadram na parte de quadrados. Só os círculos pequenos que não se enquadram no grupo.

Piaget explica que as reações desse nível IIB preparam claramente conjunto das partes:

Las divisiones heterogêneas pedidas conducen rapidamente a disyunciones correctas [...] Por fin, el sujeto deduce, antes de averiguarlo, que dos soluciones justas distintas pueden ser reunidas conservando la igualdad $n = n$, y empieza a traducir de manera extensiva las relaciones “diferente” y “contrario”. (PIAGET y col, 1984, p.23-24).

Em toda a nossa amostra só encontramos 1 participante no nível III, AND (16;6). Nesse nível, observam-se as intersecções de forma clara, há mais possibilidades quando se solicita a igualdade dos grupos e não há dificuldade para o estabelecimento e a hierarquização dos contrários.

Os dados que apresentamos podem ser observados na Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – Resultados Prova da Generalização

Níveis de Construção da Generalização												
Idades	IA		IB		IIA		IIB		III		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
06 anos	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-	20	100
11 anos	1	5	4	20	14	70	1	5	-	-	20	100
16 anos	-	-	6	30	12	60	1	5	1	5	20	100
21 anos	-	-	2	10	14	70	4	20	-	-	20	100

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda	
f	frequência
%	percentual

A comparação dos dados obtidos entre escolas públicas e particulares pode ser observada na tabela 2, a seguir.

TABELA 2 – Comparação dos resultados entre escolas públicas e particulares

Idades	IA		IB		IIA		IIB		III	
	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu
06 anos	10	8	-	2	-	-	-	-	-	-
11 anos	-	1	-	4	10	4	-	1	-	-
16 anos	-	-	2	4	7	5	-	1	1	-
21 anos	-	-	1	1	7	7	1	3	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda	
Pa	Escola pública
Pu	Escola particular

De uma maneira geral, observamos um atraso na construção da generalização em nossos participantes, ainda que tenhamos incluído em nossa amostra sujeitos mais velhos. Nos protocolos piagetianos, temos essa questão já resolvida para crianças com 10 anos e, quadros maiores de evolução para crianças com 8 e 9 anos. Embora saibamos que a idade não deva ser a referência maior, chama a atenção a ausência de uma importante construção em jovens e adultos universitários.

As comparações entre as escolas públicas e particulares corroboram, igualmente, o atraso mencionado. No entanto, os dados sugerem que os alunos das escolas particulares atingem um pouco mais rapidamente o nível IIA do que aqueles da escola pública. Todavia, como já dito, há que se mencionar a permanência do atraso, mesmo em participantes mais velhos. Tais dados corroboram os achados de Mantovani de Assis (1976) que indicavam que não é o nível sócio-econômico que influencia o desenvolvimento, mas sim o tipo de trocas que ocorrem entre sujeito e meio físico e social.

Considerações finais

O que pesquisas e dados como esses que apresentamos podem nos proporcionar em termos de reflexão? O que o atraso na construção de um mecanismo importante para o desenvolvimento cognitivo pode significar?

A generalização construtiva possibilita ao indivíduo transcender o observável e o aparente, bem como a construção de variáveis diferentes. Isso, a nosso ver, é condição necessária para uma análise crítica dos objetos de conhecimento com os quais nos deparamos, seja no âmbito físico, lógico-

matemático ou social. Processos que se excluem e se mesclam, assim como a observação das afirmações e negações, num contínuo processo de diferenciações e integrações é condição para uma mobilidade maior do sistema cognitivo.

No contexto de nossa pesquisa, observamos que não somente a escola pública falha, mas a escola particular também não tem conseguido promover o desenvolvimento dos seus alunos, que são reforçados numa postura pacífica e de contínua reprodução. Cabe, portanto, aos professores a compreensão sobre o que podem fazer em relação a isso, ou seja, promover práticas que sejam de fato coerentes com o desenvolvimento e que auxiliem os alunos a pensarem, argumentarem, se contradizerem, hipotetizarem etc. Só assim as construções podem avançar.

Referências

MANTOVANI DE ASSIS, O. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas-elementares pela criança.** 1976. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança.** Tradução de Valerie Rumjaneck Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979. 318p.

PIAGET, J. **Investigaciones sobre la generalización.** México: Premia Editora, 1984.

PIAGET, J. **O possível e o necessário** - evolução dos possíveis na criança. vol 1. Trad.: Bernardina Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante** – relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PROFESSORES, SEUS SABERES E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Carla Fernanda Figueiredo Felix - carlafffelix@gmail.com - UFSCar

RESUMO

Este artigo foi baseado em uma pesquisa de mestrado de Eveliyn Tiemi senvolvida entre 2013 a 2015, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas. O estudo objetivou compreender quais são os elementos que contribuem para formação da identidade profissional docente de professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentro disso, buscou-se compreender também como os professores constroem os saberes que compõem suas práticas diárias. A pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa e utilizou dois instrumentos para coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário. Alguns documentos oficiais também foram usados a fim de levantar mais evidências para análise. Oito professoras inseridas na rede de um município mineiro, atuantes do 1º ao 5º ano, se disponibilizaram a participar e colaborar com a pesquisa. Como base teórica, os trabalhos Assunção (1996); Corsi (2002; 2005), Garcia (1998; 1999), Gonçalves (2013), Goodson (2013), Huberman (2013); Lima (2006); Moitta (2013) Nóvoa (2013), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), entre outros, serviram para compreender os dados. Nesse texto, em específico, será evidenciado as impressões que as professoras participantes tiveram em relação à formação inicial, da inserção profissional, das condições de trabalho, os saberes que construíram e como isso reflete na identidade profissional que construíram a respeito de si e da profissão.

Palavras Chave: Professores iniciantes; Saberes docentes; Formação inicial; Identidade profissional.

Introdução

A pesquisa teve o propósito de compreender como é construída a identidade profissional de oito professoras iniciantes em Poços de Caldas (MG), atuantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. A partir disso surgiram outras indagações, tais como: as relações entre pares, dirigentes e alunado contribuem para a identidade profissional? Como a formação inicial e, posteriormente a formação continuada, atravessa a prática docente e os constituem profissionalmente? A comunidade onde a escola está inserida exerce influência sobre a prática do professor? As trajetórias escolares e pessoais estão presentes nas posturas assumidas em sala e na própria identidade docente? A atuação traz elementos que são incorporados pelos professores moldando uma imagem de si e de seu trabalho?

A identidade profissional compreendida também como parte integrante dos saberes docentes¹ foi elencada para tecer reflexões sobre como, ao longo dos anos, os professores se apropriam e (re)significam discursos pedagógicos e sua prática a partir de suas vivências diárias no ambiente escolar.

Para orientar esta pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa na tentativa de compreender os processos pelos quais as professoras passam no início da carreira na rede e, também, descobrir os elementos que as constituem profissionalmente. A opção por uma abordagem se deve ao entendimento de que as relações são demasiadamente complexas e demandam uma interação maior entre os sujeitos. Para coletar os dados foram utilizados dois instrumentos, a entrevista semiestruturada e o questionário.

A partir disso, foram criados eixos temáticos, uma vez que os elementos pontuados pelos sujeitos da pesquisa aparecem em mais de uma fala. Quatorze aspectos foram evidenciados: início da carreira; visão que as professoras têm da sua formação inicial (magistério, estágio e curso de pedagogia); formação continuada; saberes que embasam suas práticas; sentimento em relação à atuação profissional;

desafios da profissão; falas que desmotivam; relação com os agentes envolvidos no ambiente escolar (pares, dirigentes, alunos, pais e comunidade); expectativas em relação à profissão; desvalorização profissional; imagem que tem de si e do seu trabalho; escolha pela profissão; o trabalho que ultrapassa a sala de aula e, último eixo, se gosta de ser professora.

Os dados foram trabalhados com os seguintes referencias: início da carreira utilizando-se dos estudos de Corsi (2002; 2005) Lima (2006). Já os estudos de Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), Assunção (1996), Pimenta (2008); Pimenta e Lima (2012) trazem contribuições no sentido de refletir sobre quais saberes os professores possuem para embasar suas práticas. Em relação à inserção na carreira docente, foram a base do trabalho, as obras de Garcia (1998; 1999) e Gonçalves (2013). Ainda pensando no professor e o contexto escolar, sua relação com os pares, dirigentes, comunidade e aluno os estudos de Guarnieri (1996), Goodson (2013), Moitta (2013) e Nóvoa (2013), Tancredi (2009). As contribuições de Fontana (2010), Moita (2013), Novaes (1991), Silva (2014) ajudaram a pensar sobre a identidade profissional das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e, para aprofundar as discussões, o conceito de identidade em metamorfose de Ciampa (1987) fecha o referencial teórico da pesquisa.

Esse estudo trouxe importantes elementos para se pensar como os professores, ao longo da carreira, vão construindo uma identidade de si e de seu trabalho a partir dos vários aspectos que compõem e influenciam suas práticas. Nesse texto, em específico, serão evidenciadas as impressões que as professoras participantes dessa pesquisa tiveram em relação à formação inicial, inserção profissional e condições de trabalho, no sentido de tecer reflexões sobre como esses elementos contribuíram para construção da identidade profissional docente. Muitos excertos foram trabalhados nesses três temas, contudo, nesse artigo foram selecionados apenas alguns².

² Trabalho completo disponível em:

Antes de explorar o material escolhido é necessário compreender o conceito de identidade, utilizado como base teórica para compreensão e análise dos dados.

Identidade Profissional Docente

Falar sobre identidade, pessoal ou profissional, é falar das várias imagens construídas de si mesmo a partir do outro, ser identificado e identificar-se no outro (CIAMPA, 1987), entre a imagem interna e a imagem externa, ou seja, as várias identidades que um sujeito pode assumir durante sua vida, nesse caso especificamente, na sua carreira docente. É um processo dinâmico que ocorre em momentos e lugares específicos, produzindo elementos que vão constituindo o indivíduo, o professor, ao longo do ciclo de vida profissional (FONTANA, 2010).

O ser humano se forma e se transforma a partir da relação com o outro, na interação social, por isso é um processo dialético que implica a atividade e a consciência (CIAMPA, 1987). Passa a entender e interiorizar estilos de vida a partir do momento que encontra significado para suas ações, buscando sempre explicações para os fatos, tornando desse modo suas atitudes intencionais.

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997, p. 10).

Assim, a identidade se forma e se transforma com o outro, porque “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna nossa. A tendência é que nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem” (CIAMPA, 1987, p. 131). Por isso sempre usamos proposições substantivas para identificar alguém e não proposições verbais.

Ao adotar uma identidade em um determinado contexto, estou de alguma forma, excluindo várias outras possibilidades, ou seja, toda identidade é relacional

e, de certo modo, excludente. É “marcada pela diferença” (SILVA, 2014). Implica, também, em vários aspectos simbólicos, culturais, econômicos e sociais, pois, pertencer a uma nacionalidade carrega cultura específica, língua oficial, tendência política e sistema econômico. Ao considerar esses aspectos, juntamente ao fato do ser humano estar em constante transição entre lugares e tempos, somado a sua adaptação e interiorização de todos esses elementos, fica claro que sua identidade é metamorfose, “ser é ser metamorfoseado. A metamorfose é a expressão da vida. Como tal é processo inexorável, tenhamos ou não consciência dele” (CIAMPA, 1987, p. 113).

Importante esclarecer que o indivíduo não pode ser visto como ser isolado, mas sim como relação (CIAMPA, 1987), como aquele que, presente e atuante no grupo, interioriza e transpõem, por meio de alguns filtros e escolhas, o que vivencia. A individualidade é “uma incorporação progressiva da cultura da sociedade de pertença” (DUBAR, 1997, p. 45).

Bourdieu (2004) traz importantes contribuições para se analisar os ambientes de socialização, denominados por ele de “campos sociais”, que exercem um papel crucial na formação da identidade. A família, amigos, as instituições educacionais são exemplos de “campos sociais” que, com suas regras mais ou menos flexíveis, induzem as pessoas, fazendo com que estas assumam determinadas posturas, ou seja, um estilo de vida familiar será repassado às novas gerações reafirmando os “modelos”, padrões daqueles sujeitos.

Assim, pode-se dizer que “os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos” (FONTANA, 2010, p. 103). Ainda nessa linha pode-se dizer que “a cultura controla o sistema social que controla a personalidade que, por sua vez, controla o organismo” (DUBAR, 1997, p. 51).

No caso dos professores geralmente nos referimos a sua identidade pelo viés de seu trabalho, ao longo da carreira pode mudar a maneira como o enxerga e modificá-lo inúmeras vezes. Isso se deve ao fato que sua identidade tanto pessoal quanto profissional está em constante transição (HALL, 2005).

Sendo assim, a identidade profissional não é um produto acabado, ela “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão” (NOVOA, 2013, p. 16), por isso é importante entender os elementos que vão, ao longo da carreira, influenciando na construção do “eu professor”, na maneira como esse profissional se vê, se reconhece no trabalho e os saberes que constroem.

Formação inicial e a construção dos saberes docentes

De acordo com a bibliografia, os saberes são variados, abarcam saberes profissionais, compostos pelos conhecimentos sobre a educação e a ideologia pedagógica, transmitidos por meio das instituições de formação inicial e continuada. Saberes disciplinares que equivalem aos vários campos do conhecimento presentes na sociedade, que provem da tradição cultural e dos grupos produtores desse conhecimento. Saberes curriculares, ou seja, a apropriação de discursos, conteúdos, objetivos elencados como primordiais à educação escolar, denominados eruditos, que o professor deve aprender e ensinar no contexto escolar. Por fim, os saberes experienciais baseados em suas vivências em sala de aula desenvolvidos, a partir do exercício prático do seu ofício, levando em consideração a realidade e especificidades do lugar onde se está inserido (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif (2002) não há como delimitar quais saberes servirão de base para os professores. Há uma série de elementos dentre os quais podemos citar: relações estabelecidas no cotidiano da escola, da formação inicial, da trajetória pessoal e escolar, por meio dos saberes práticos, etc. Cada professor passará por caminhos

distintos dos demais (GARCIA, 1999) e seu desenvolvimento profissional será fruto de suas escolhas e experiências (MIZUKAMI, 2002).

A formação inicial, por exemplo, deveria fornecer instrumentos e ferramentas necessários à prática docente, para que a partir dela, os professores aprendessem a buscar, ir além, despertar e instigar nos indivíduos uma formação crítica, formá-los em uma perspectiva de “*continuum*” durante sua carreira (GARCIA, 1999). É um longo processo de aprendizagem, tanto ainda na graduação como dentro da própria sala de aula. A respeito disso, duas professoras trazem elementos importantes para reflexão:

A primeira coisa que a formação me ensinou foi aprender a buscar, se uma atividade não está dando certo, vai pesquisar, vai correr atrás. A segunda foi a prática vinculada a teoria que eles [professores da universidade] passaram. (Entrevista 18/02/2014, Laura).

Quando a gente está na faculdade aprende a teoria, temos poucos momentos de prática dentro da faculdade. Os estágios que a gente tem são de observação, em nenhum momento você pode assumir a sala, colocar em prática o que você pensa ou pensa em fazer. (Entrevista 13/02/2014, Camila).

De acordo com a professora Camila seu saber ficava condicionado às teorias e discursos na universidade. O estágio como componente curricular nos cursos de formação inicial é um caminho para aproximar os estudantes da sala de aula e do ambiente escolar. Segundo Pimenta e Lima (2013), essa aproximação contribui para formação de uma identidade nos sujeitos envolvidos, pois esse exercício de relacionar teoria e prática proporciona aos professores momentos reflexivos, contribuindo para seu desenvolvimento profissional, logo, para construção da identidade profissional.

Outro aspecto importante a ser evidenciado, segundo tema em destaque nesse texto, é a inserção dos professores no contexto escolar e as relações que se tecem nesse espaço.

Inserção Profissional e influências na identidade docente

A inserção do professor iniciante no seu ambiente profissional, na instituição escolar é um processo importante na construção de sua identidade, onde o individual entra em contato com o grupo, isso provoca rupturas e (re)adaptações. Para conviver é necessário aprender uma série de atributos culturais, simbólicos, econômicos e políticos da sociedade onde está inserido (BOURDIEU, 2010). Diferentes contextos permitem diferentes leituras e a adaptação nestes produzem diferentes significados (WOODWARD, 2000), é o que Bourdieu (2004) chama de “efeitos de lugar”.

Os dilemas e as dificuldades poderão ser amenizados caso tenha profissionais se disponibilizando a ajudar, esse é um exemplo de influência no local de trabalho, ou seja, dividir com o mais novo membro da escola todo o conhecimento já acumulado por eles. Essa realidade de compartilhar saberes foi vivenciada por Marília,

Tenho muito apoio pedagógico na escola, da supervisora, com as outras professoras sempre trocamos muitas experiências, buscamos em livros, internet.[...] Se não damos conta levamos o caso para a supervisora, ela nos dá um suporte, não na hora, mas sempre dá, assim que dá um tempo ela vai nos ajudar. [...] a supervisora me ajudou muito, porque não tinha experiência, ela me ajudou demais, sempre comigo todo dia, aprendi muito. (Entrevista 19/02/2014, Marília).

Contudo, nem todos os professores passam por processo semelhante, uma fala demonstra a hierarquia dentro da escola, a professora Joana relata alguns detalhes do seu trabalho,

Quando a gente é novata, chega com muita vontade, isso eu aprendi, se você chega com muita vontade não dá certo, porque quem já está na casa, já está e não cede. Isso eu compreendi porque sofri muito, eu queria chegar chegando, muito novinha né? Quis chegar com um trabalho diferente e não deu certo. Aprendi que posso fazer o que quero, mas devagar, mostrando para as outras professoras perguntando o que elas acham sobre aquilo que propõem, no sentido de jogar para elas. Geralmente elas falam que não dá muito certo, mas eu faço sozinha. (Entrevista 05/06/2014, Joana).

Quando os professores não encontram apoio para desenvolver qualquer atividade ou uma postura pedagógica diferente da convencional eles geralmente se fecham, “elas não querem fazer, faço eu, a diferença vai acontecer na minha sala”. Esse é um discurso assumido e efetivado na prática. O fato de ser uma iniciante, com pouca bagagem prática e, até mesmo, de vivência escolar, faz com que se sintam inseguras em relação a isso e sejam vistas pelos pares como aqueles que ainda estão em processo de aprendizagem, no sentido que não têm propriedades suficientes para opinar sobre certos assuntos na escola. Outras questões também foram evidenciadas pelas professoras, mas uma delas que precisa de destaque está relacionada às condições de trabalho.

Professores, suas práticas e as condições de trabalho

A escola como organização é prestadora de serviços altamente complexos, que atende a um público muito dinâmico, sofrendo influências de um determinado momento histórico. Independente da filosofia de formação humana, formação para o trabalho, para vida em sociedade, dentre outras bases que as instituições escolares se sustentam, não seriam efetivas se não houvesse profissionais dispostos a colocar em prática essas tendências.

Os professores são contratados para trabalhar em locais diversos, em condições físicas e estruturais, muitas vezes, precárias. Falta giz, carteira, cortinas, quadro, materiais pedagógicos e, apesar desses intervenientes, os professores são responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Marília sente essa responsabilidade de conduzir os seus alunos, proporcionando o acesso ao conhecimento levando em consideração as condições do seu trabalho,

A educação está difícil, está um caos o sistema? Está, só que depende muito de você. Se ficar só olhando para o sistema, ver que a porta da sala não fecha, que o quadro está ruim, que não tem material dentro da escola, ficar só reclamando não vai adiantar, você precisa fazer sua parte, entrar na sala de aula e fazer a sua parte, ensinar. (Entrevista 19/02/2014, Marília).

A professora Thais foi trabalhar em uma escola na periferia, uma realidade totalmente diferente daquela que tinha como parâmetro. Essa professora tem um referencial de experiência no setor privado, onde material e estrutura física não eram problema. Quando iniciou sua carreira na rede municipal de ensino percebeu que as condições de trabalho seriam pontuais nas suas práticas.

O aumento do trabalho na sala reflete também no aumento de atividades que os docentes levam para casa. A preparação das aulas, correção de exercícios, estudo, pesquisa (quando é feita) tem uma ampliação acentuada. A carga horária se estende para além da escola, para além das aulas dadas.

É uma profissão que é desgastante, a gente não trabalha só as horas em sala, a gente trabalha em casa também. Esse período que a gente trabalha em casa de ter que planejar aula, corrigir prova, ele deveria ser valorizado, porque eu não saio daqui e vou com minha bolsa embora e amanhã volto. [...] Eu saio daqui, chego em casa e penso no que vou dar, planejo. Acho que isso deveria ser valorizado [...]. (Entrevista 06/05/2014, Thais).

Tancredi (2009) traz importantes contribuições nesse aspecto, o trabalho que ultrapassa a sala de aula. Todas as professoras não trabalham somente as horas que permanecem em sala, pelo contrário, ao irem para casa precisam preparar aula, fazer correções, estruturar avaliações, pesquisar, estudar, participar de cursos de formação continuada, etc. Boa parte dessas atividades extraclasse, para não dizer todas, não entram nas horas que fazem parte de sua carga horária semanal e, conseqüentemente, dos seus salários. Esse é uma condição do trabalho docente que influencia as práticas dos professores e seu desenvolvimento profissional.

Considerações Finais

Esse artigo traz algumas contribuições de uma pesquisa maior desenvolvida durante dois anos. Os dados foram coletados com oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, professoras estas que também eram novas na carreira. Nem

todos os elementos foram elencados nesse texto e aqueles que foram destaque são recortes de um conjunto maior.

Foi possível perceber alguns pontos interessantes nesse estudo, primeiro em relação às impressões das professoras iniciantes referente à formação inicial. Algumas consideram esse processo como satisfatório, colocando que essa formação deu subsídios para pensar novas estratégias e posturas didáticas no contexto escolar. Para outras, a formação não foi tão boa, apontam uma fragilidade, o estágio. Esse, segundo alguns relatos, não foi consistente, não houve nesses momentos a relação entre teoria e prática, apenas tornou-se um mecanismo burocrático da universidade.

O segundo ponto evidenciado foi em relação à inserção profissional, as relações que se tecem no ambiente escolas. Para algumas professoras foi um processo muito tranquilo, passam por um acolhimento da instituição, tiveram apoio dos pares e dirigentes. Contudo, isso não aconteceu para todas, algumas não tiveram apoio, ora dos pares, ora da direção, chegando em alguns casos a não terem nem da família. A comunidade, nesse caso, duvidava até da competência profissional da professora.

O terceiro e último ponto em destaque está relacionado às condições de trabalho que muitos professores estão sujeitos. Muitas vezes, falta material pedagógico, livros, a estrutura física não colabora, enfim, uma série de fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de todos esses intervenientes, segundo as professoras envolvidas na pesquisa o importante é trabalhar para alcançar o objetivo com os estudantes. Necessário lutar por melhores condições de trabalho, mas também realizar boas práticas durante essa caminhada de luta.

Nesse sentido, esse texto trouxe interessantes relatos de professoras iniciantes a respeito dos seus saberes, da imagem que construíram e ainda constroem a respeito da profissão, de suas práticas e, acima de tudo, de si mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNCAO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre teoria da ação**. 10^a ed. Campinas: Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. 2005.

Disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01 jul. 2014.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GONCALVES, Jose Alberto M..a carreira das professoras do ensino primário. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 141 -169..

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 63 -78.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIMA, Emília Freitas de. (Org). **Sobrevivências no início da Docência**. Brasília: Líder Livro Editora, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^aed.Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 111-140.~

NOVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis Vozes, 2002

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.**
Petrópolis: Vozes, 2014.

RELATO DE PESQUISA
APRENDER A FAZER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O PROEPRE EM GUAXUPÉ/MG: O QUE DIZEM PROFESSORES?

Érica de Cassia Gonçalves – Pref. Mun. de Guaxupé – MG
Reginaldo dos Reis Pereira – Sec. de Ed. do Est. de MG
Taislene Guimarães – LPG – UNICAMP - SP

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade descrever as mudanças percebidas na prática docente por sete professores que vivenciaram um processo de implantação do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental) em uma escola de Educação Infantil no município de Guaxupé-MG, no qual adotam como metodologia de trabalho este programa desde o ano 2000. Esta pesquisa trata-se de um estudo correlacional com enfoque qualitativo, onde utilizamos como instrumento para coleta de dados um questionário com o fim de identificar tais percepções. Para análise dos dados, organizamos as respostas em eixos e categorias. No entanto, neste momento, nos atemos somente a dois eixos: “Percepções da implantação” e “Percepções do trabalho após implantação”. Os resultados obtidos apontaram mudanças positivas bastante significativas na prática docente nesse período de dezessete anos de implantação do PROEPRE.

Palavras Chave: PROEPRE; Educação Infantil; concepções; professores; implantação.

Introdução

O Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental - PROEPRE – idealizado, organizado e desenvolvido pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, o qual fundamenta-se na teoria piagetiana e tem como objetivo geral o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: cognitivo, físico, social e

afetivo, faz parte do direcionamento de todo o trabalho pedagógico desenvolvido em instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Guaxupé – MG há aproximadamente 17 anos.

Desde que houve a implantação até os dias de hoje, os profissionais desta rede de ensino passam por cursos de formação continuada e períodos de supervisão pedagógica do PROEPRE nas instituições na busca de acompanhar o trabalho desenvolvido e intervir diante das dificuldades que surgem no dia a dia.

Neste contexto e mediante observações feitas em uma das escolas de Educação Infantil que atende crianças em fase pré-escolar (4 e 5 anos de idade) tínhamos a ânsia de conhecer as concepções dos professores frente a todo este processo, pois acreditamos que ao conhecer tais ideias teríamos condições de revelar detalhes decorrentes dos seguintes questionamentos: como professores que atualmente trabalham nesta escola e acompanharam o processo de implantação do PROEPRE nesta instituição concebem este processo? Quais concepções tinham em relação aos objetivos da Educação Infantil para com a criança/infância? Houve mudanças de concepções por parte destes professores após 17 anos? Quais mudanças houveram nesta instituição relacionada ao ambiente físico? Como eram as relações entre pares e entre professor e criança antes do PROEPRE e como é agora? Como era estruturado o trabalho pedagógico e como é atualmente?

Sendo assim, esta pesquisa se propõe a apresentar mudanças ocorridas após dezessete anos de implantação e aplicação do PROEPRE nesta rede municipal de ensino frente à: concepção de professores, ambiente físico, tipos de relações entre pares/adultos, organização do trabalho e tipos de atividades.

Em virtude da extensão deste texto nos propomos a apresentar as questões relacionadas especificamente às “Percepções da implantação” e “Percepções do trabalho após implantação” na voz dos professores que atuaram e atuam hoje junto às crianças de uma escola de Educação Infantil da Rede de ensino de Guaxupé – MG.

Referencial Teórico

As pesquisas realizadas por Jean Piaget deram origem a sua teoria que explica como ocorre o desenvolvimento da inteligência e do ser humano (PIAGET, 1978). Para ele, o desenvolvimento intelectual é o processo pelo qual estruturas da inteligência vão se construindo progressivamente a partir de interações do sujeito com o meio, desencadeando assimilações, acomodações e equilibrações.

As modificações que ocorrem nas estruturas a partir das equilibrações, dão origem aos estágios de desenvolvimento, estes, por sua vez, obedecem a uma ordem sequencial necessária, no qual Piaget divide em: sensório motor, que inicia ao nascermos e vai até o aparecimento da linguagem, por volta dos 2 anos. Em seguida, o estágio pré-operatório, aparece por volta dos 2 anos e se estende, aproximadamente, até os 7 anos. O estágio operatório concreto tem início aos 7 anos e termina aos 11 anos. Por fim, o operatório formal que aparece por volta dos 11 e se estende até aos 14 anos. Tal evolução qualitativa só é possível, dentro desta perspectiva teórica, mediante a interação entre sujeito e objeto e as idades são aproximadas.

De acordo com Mantovani de Assis (2002), “o meio oferece os estímulos aos quais o organismo reage, e disso pode decorrer que o ritmo da sucessão dos estágios sofra acelerações ou atrasos que dependem do meio em que o sujeito vive”. (p. 11)

Nesta perspectiva, a autora, a partir de sua tese de doutorado (MANTOVANI DE ASSIS, 1976), que teve como título: “*A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*”, fez uma importante constatação, comprovando os efeitos da solicitação do meio na construção do pensamento da criança, mediante uma proposta de intervenção que, posteriormente, foi estendida para a realidade das escolas de diferentes regiões do nosso país.

Tal proposta, recebeu o nome de PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – e tinha como objetivo geral o desenvolvimento

pleno da criança em todos os seus aspectos: físico, cognitivo, afetivo e social, de maneira que haja equilíbrio entre eles e hoje continua a estender-se com esta ótica.

Este programa, segundo Mantovani de Assis (2013) fundamenta-se em uma concepção de homem como “um ser livre capaz de autoconstruir, compreendido como um “ser-no-mundo”, comprometido com a construção de si mesmo, atuante e engajado na sociedade da qual participa” (p.11), sendo assim, esta concepção de homem vem a refletir na maneira como o programa foi estruturado, nos objetivos, na metodologia, nas atitudes do educador que desenvolverá o programa.

Como meta final, o programa visa contribuir na formação de pessoas intelectual e moralmente autônomas, que sejam capazes de inventar, criar, descobrir e questionar tudo que lhe é proposto, sem aceitar passivamente, transformando assim, a realidade em que vivem.

Portanto, a educação que se propõe o programa, é uma educação que favoreça o desenvolvimento da criança, onde a metodologia foi motivada e fundamentada a partir dos princípios fundamentais da teoria piagetiana. Cabe ressaltar, que o programa foi submetido a pesquisas sob diversas óticas (CICONE, 1995; ASSIS, 2007; PATUCI, 2010), as quais mostraram que as crianças que foram educadas com a metodologia do PROEPRE, apresentaram nítido desenvolvimento.

Para que haja um desenvolvimento harmonioso, o programa tem por objetivo atender os aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico; criando assim condições adequadas para que a criança se desenvolva integralmente.

Estruturação do trabalho diário do PROEPRE

O trabalho pedagógico proposto pelo programa é organizado de maneira que atenda aos diferentes tipos de atividades e áreas do conhecimento, dependendo dos objetivos que se quer alcançar.

As rotinas diárias são realizadas com a finalidade de organizar o trabalho, de maneira que ele se torne produtivo e permita atingir os objetivos educacionais,

alguns exemplos de rotinas que pode ser concretizada no PROEPRE são: acolhida, planejamento do dia, arrumação da sala, parque, hora do lanche, roda, avaliação do dia.

Vale ressaltar, que o professor deve aproveitar cada momento inicial de uma dessas rotinas para conversar com as crianças sobre regras a serem estabelecidas para que as atividades da rotina ocorram de forma dinâmica e organizada.

As escolas que adotam esta metodologia de trabalho vivenciam rotinas diárias nas classes proepreanas compostas de acordo com Mantovani de Assis (2013), por períodos de:

- ✓ **Atividades diversificadas:** são propostas de atividades que acontecem simultaneamente, escolhidas livremente pela criança, possibilitando trabalhar de acordo com seu próprio ritmo.
- ✓ **Atividades individuais:** o professor trabalha individualmente com a criança, o que favorece acompanhar o raciocínio da criança e fazer intervenções de acordo com seu nível.
- ✓ **Atividades Coletivas:** são realizadas por todo grupo, visando objetivos comuns, favorecendo a troca de pontos de vistas e opiniões.
- ✓ **Atividades Independentes:** são atividades individualmente, em pequenos grupos ou em grupos maiores, sem intervenção direta do professor em um curto espaço de tempo.

Diante do exposto acima, para que as propostas sejam pautadas nestes princípios, dependerá principalmente da atitude do educador em criar situações propícias para que este desenvolvimento ocorra, Mantovani de Assis (2013) pontua que a “todo momento é preciso que o educador reflita sobre seus atos para verificar se está agindo de acordo com os pressupostos da teoria piagetiana que inspiram o PROEPRE.” (p. 19).

Desenvolvimento

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006) dois fatores influenciam a caracterização de uma pesquisa: o conhecimento atual do tema de pesquisa revelado frente à revisão de literatura e o enfoque do pesquisador. Esta pode se enquadrar como de natureza exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa.

Diante do exposto pelos autores, definimos nosso estudo como de natureza correlacional, visto que o objetivo deste tipo de estudo consiste em “avaliar a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis em determinado contexto” (p. 103), ou seja, analisa a relação entre duas ou mais variáveis, onde estes estudos podem ser quantitativos (quantificam e analisam as relações) ou qualitativos (interpretação das correlações entre as variáveis).

Sendo assim, buscaremos avaliar as mudanças ocorridas em uma escola de Educação Infantil (variável X) após a implantação do PROEPRE (variável Y) a partir da percepção de um grupo de professores que participarem deste processo, verificando assim se as duas variáveis estão correlacionadas, e se esta correlação foi positiva ou negativa, dentro de um enfoque qualitativo.

✓ **Instrumentos**

Para coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada com 6 blocos de questões referentes às mudanças ocorridas em relação às: impressões sobre a implantação do programa, alterações sofridas no ambiente físico, na organização do trabalho diário, nos tipos de relações entre pares e adultos, nos tipos de atividades e na própria forma de trabalho junto aos alunos.

✓ **Sujeitos**

Os sujeitos participantes deste estudo foram 7 docentes que atuam em uma escola de Educação Infantil da cidade de Guaxupé-MG. A escolha destes se deu devido terem acompanhado a implantação do PROEPRE nesta instituição de ensino do município desde o ano de 2000, portanto, desde o seu início.

Com vistas a preservar a identidade dos docentes participantes, foram usados os nomes fictícios: Ana, Lia, Liz, Alice, Helena, Sara e Raquel.

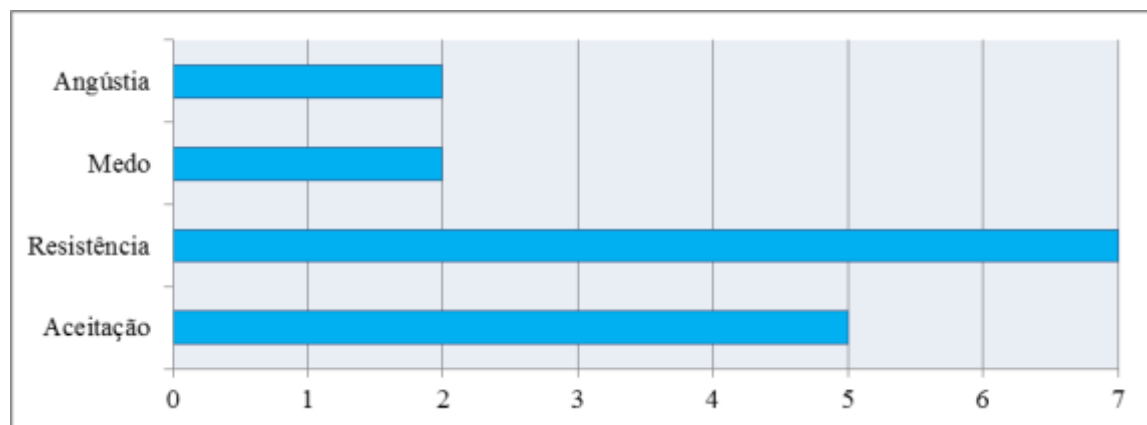
Apresentação dos dados

A interpretação e sistematização das respostas foram realizadas seguindo os eixos temáticos presentes no questionário e nas categorias que emergiram do discurso dos docentes. As categorias encontradas serão apresentadas por meio de gráficos.

Como já dito, neste momento apresentaremos os resultados de dois eixos temáticos presentes no questionário: “Percepções da implantação” e o eixo “Percepções do próprio trabalho após implantação”.

O primeiro estava composto dos seguintes questionamentos: Você acompanhou o processo de implantação do PROEPRE? Como foi este processo nesta instituição? Como foi sua participação neste processo? (Aceitação, Resistência, etc). As respostas dos participantes puderam ser classificadas em quatro categorias, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Categoria de respostas dadas frente ao eixo “Percepções da implantação”



Fonte: Dados da pesquisa

Diante dos resultados encontrados neste eixo, as respostas mais recorrentes fizeram referências à: resistência, relacionadas ou com elas próprias ou com outras professoras que fizeram parte do processo, mas não chegou ao fim, como explicou

uma delas: *“Teve colegas que fizeram o curso, mas não aceitaram as mudanças e mudaram de escola.”* (RAQUEL)

Ao se tratar de uma nova proposta de trabalho, é natural que gere um desconforto em aprender, no entanto tivemos grande número de ocorrências para “aceitação”. Sobre isso explica Vinha (2012), que estudar a teoria construtivista ou algo novo é comum encontrar educadores que tenham aceitação por acreditar que esta teoria é a melhor para as crianças aprenderem. No entanto, é comum encontrar professores que em um primeiro momento, adotam uma postura de resistência ao novo e de defesa de tudo que já sabem, podendo explicar assim, a categoria “Resistência”, onde 100% dos professores sentiram ou perceberam no processo de implantação.

Neste sentido, ao propor que os educadores repensassem sua prática, suas concepções epistemológicas, posturas e atitudes, implicou em mudanças profundas e sentimentos diversos, pois precisaram substituir uma prática tradicional por uma construtivista, mencionadas em algumas respostas como as de Liz, Raquel e Ana ao serem questionadas sobre como foi o processo de implantação do PROEPRE nesta instituição:

- *Trocar uma metodologia tradicional por uma construtivista assustou um pouco.* (LIZ)
- *Quando fui trabalhar na escola, ainda era uma escola tradicional(...) Minha participação neste processo, como as outras professoras foi de muito medo e resistência.* (ANA)
- *Tive facilidade em aceitar, pois queria aprender, mas foi difícil.* (RAQUEL)

O segundo eixo temático a ser discutido neste momento é o eixo “Percepções do próprio trabalho após implantação”. Este eixo estava composto dos questionamentos: Enquanto professora que acompanhou o processo de implantação do PROEPRE, você percebeu mudanças em relação ao seu trabalho desenvolvido na educação infantil? Sua forma de agir junto às crianças, as intervenções. Justifique dando alguns exemplos.

E por fim: Você considera positivas as mudanças ocorridas durante todos esses anos? Por quê?

As respostas encontradas apontaram que todos os professores perceberam mudanças no trabalho desenvolvido e todos eles consideraram as mudanças positivas, como podemos observar em algumas respostas abaixo:

– *Eu não só considero positivas, mas necessárias. Pois, não daríamos mais conta de trabalhar de maneira tradicional.* (SARA)

– *Para mim foi como um divisor de águas o PROEPRE em minha vida, pois mudei a forma de pensar educação. A partir do momento em que começamos a entender como se dá o desenvolvimento infantil, como a criança consegue construir o conhecimento é que começamos a mudar nossa prática.* (ANA)

– *Sim. Porque através dos vários cursos que fiz do Proepre, pude ampliar meus conhecimentos e melhorar cada vez mais minha prática pedagógica e dando à devida importância a todos os aspectos desenvolvidos na educação infantil.* (RAQUEL)

O que diferenciou nas respostas foi a natureza destas alterações. Mediante estas foram criadas três categorias de respostas:

Gráfico 2- Categorias de respostas dadas frente ao eixo “Percepções do trabalho após implantação”



Fonte: Dados da pesquisa

Levando em consideração os dados obtidos neste eixo, que refere-se à mudança de concepção dos professores, foi possível inferir que as respostas apontaram mudanças positivas percebidas em sua prática pedagógica, principalmente no que se refere às intervenções realizadas (uma das categorias deste eixo), mencionadas em algumas falas dos professores: *“Hoje consigo ver o que posso fazer para que cada criança se desenvolva”*(LIZ) ou *“Refletimos mais sobre o que vai ser significativo ou não para a criança. Por exemplo, certas atividades são analisadas se realmente vão contribuir.”* (ANA) ou ainda, *“Hoje são feitas intervenções dos professores com alunos para encorajá-los as melhores formas de resolver os problemas”* (LIA)

Outra percepção que os professores tiveram em relação às mudanças ocorridas com a implantação do PROEPRE, aparece na categoria *“Desenvolvimento da Criança”*. Considerando que hoje, respeitam os estágios de desenvolvimento explicados por Piaget, pois, este não era levado em consideração pelos professores desta instituição antes da implantação, ressaltado por Liz: *“As atividades eram sempre prontas e iguais para as crianças. Todos faziam a mesma atividade ao mesmo tempo. Uma apostila era elaborada com atividades de coordenação motora, pintar, colar, escrever, tudo de maneira tradicional”*, ou seja, com uma ideia de que todos aprendiam da mesma maneira.

Os professores percebem esta mudança quando dizem, por exemplo: *“Nosso trabalho hoje é organizado de maneira que atenda todas as áreas do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, social e físico”* (ALICE) ou *“Compreender que cada uma carrega um histórico de vida e um ritmo de desenvolvimento próprio”* (LIA).

Por fim, outra mudança que os professores perceberam foi em relação à autonomia das crianças, uma vez que, antes a organização do trabalho diário era centrado no adulto (*“As crianças não tinham acesso aos materiais”*, *“banheiro somente com autorização da professora”*- LIZ), preocupados em manter tudo sob controle (*“percebia que a sala mais silenciosa era a preferida”*- LIZ), evitando os conflitos (*“a relação era de menos conflito”*, *“mas quando surgia um conflito era a professora que chamava atenção”*- SARA).

De acordo com Vinha (2012), não é uma tarefa fácil para o educador oriundo de uma prática tradicional adotar uma postura construtivista, pois se sentem como se estivessem perdendo o controle, sua “autoridade”. No entanto, assim como a criança constrói seu conhecimento, o professor também precisa passar por um processo que o leve à tomada de consciência e compreenda o seu

papel de educador em uma dimensão científica, não apenas baseada em um senso comum.

Considerações Finais

Um dos interesses desta pesquisa foi investigar a influência do PROEPRE nas mudanças ocorridas após a implantação, e percebemos que ao adotarem esta metodologia de trabalho, os educadores passaram a ter uma prática mais adequada fundamentada em uma teoria e coerente com aquilo que esta teoria propõe, havendo realmente uma práxis.

Pelos depoimentos escritos, percebemos que os professores deixaram uma prática baseada em concepções que não respeitam o desenvolvimento infantil, com ideias fundamentadas no senso comum, e passaram a exercer uma prática que favorece a construção do conhecimento pelo próprio sujeito, criaram um ambiente cooperativo, favorecendo assim interações e autonomia das crianças. Tornaram-se capazes também de realizar intervenções adequadas respeitando os estágios de desenvolvimento e também o desenvolvimento individual de cada criança.

Partindo das considerações feitas neste trabalho, é possível ainda observar que estas mudanças percebidas pelos professores, aconteceram de modo gradativo, e que a formação continuada foi fundamental neste processo, pois para que haja tomada de consciência (fazer e compreender o que se faz); o professor precisa constantemente ser solicitado a repensar suas práticas, concepções de desenvolvimento e aprendizagem. Compartilha desta mesma ideia, Vinha (2012) que diz: “Não acreditamos num processo eficiente de estudo que ocorra apenas de forma eventual; é preciso que seja periódico e sistemático. É necessário constantemente estudar; aplicar, analisar, discutir, comparar, relacionar, trocar e refletir (...)” (p. 45)

Neste sentido, podemos perceber que o professor também encontra-se em processo de construção do seu próprio conhecimento, ou seja, ele também está em desenvolvimento e para que as mudanças aconteçam, o meio precisa ser solicitador.

Finalmente, podemos concluir que as mudanças significativas que ocorreram na prática pedagógica percebida pelos docentes, deram-se a partir do PROEPRE que até hoje contribui para que as crianças vivenciem uma educação de qualidade.

Referências

ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo. **A influência do curso de extensão PROEPRE: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para Educação Infantil na formação de professores.** Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas. 2007.

CICONE, Vilma Inez Vila Barros. **Implantação do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) em Leme- SP: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma educação construtivista.** Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas. 1995.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas. 1976.

_____. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 7.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ e ASSIS, Múcio Camargo (Orgs). **PROEPRE: prática pedagógica.** 4.ed. Campinas, SP: Graf. FE; LPG, 2013.

PATUCI, Maria Olívia Scoz. **A influência do curso de extensão PROEPRE na formação continuada de professores: realizado no ano de 2008 nas cidades de Campinas e Americana – SP.** Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2010.

VINHA, Telma. **Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo na sala de aula.** In: MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; DAL COLETO, Andréa Patapoff. **Currículo: planejamento e organização da Educação Infantil.** Campinas: Graf. FE; LPG, 2012.

PIAGET, J. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores)

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OS TEMPOS E ESPAÇOS NA PRÉ-ESCOLA: O BRINCAR É SÉRIO?

Reginaldo dos Reis Pereira –Sec. de Ed. do Est. de MG
Érica de Cassia Gonçalves –Pref. Mun. de Guaxupé – MG
Taislene Guimarães –LPG – UNICAMP - SP

Resumo

Este artigo consiste na investigação dos tempos e espaços que o brincar ocupa em duas escolas de Educação Infantil que apresentam propostas pedagógicas diferentes, uma considerada tradicional (Escola “X”) e outra, como um ambiente sócio moral construtivista (Escola ”Y”). Além de investigar os tempos, buscamos analisar se o tipo de ambiente influenciou nos espaços e tempos destinados ao brincar e se estes estão de acordo com dois documentos oficiais que norteiam o trabalho na Educação Infantil: RCNEI’s e as DCNEI’s. Para coletar informações foi criado um questionário contendo 10 perguntas, que foram respondidas pelos coordenadores pedagógicos das duas escolas. As perguntas foram referentes à diversas questões e, neste momento, enfocamos as questões de tempo e espaço. Definimos nosso estudo de natureza descritiva e a partir das respostas, fizemos uma análise qualitativa e quantitativa. Ao final do trabalho, foi possível perceber que houve diferenças entre os tempos e os espaços que o brincar ocupa na rotina diária e semanal das duas escolas e que a proposta pedagógica pode sim ter influência na concepção do brincar.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; ambiente tradicional; ambiente construtivista; tempo; espaço.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ lei nº 9394/96), e está dividida em: *creches*, com atendimento de crianças de 0 a 3 anos, porém sem obrigatoriedade de frequência e as *pré-escolas* com atendimento de crianças entre 4 e 5 anos, esta última passando a ser obrigatória desde 2016.

No entanto, ao oferecer atendimentos às crianças desta faixa etária em espaços escolares, estas instituições precisam garantir que a criança tenha oportunidades de se desenvolver em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social como propõe a própria LDB 9394/96, no artigo 29 e outros documentos que norteiam o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI’s (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI’s (BRASIL, 2010).

No tocante ao brincar, os RCNEI’s propõem seis eixos de trabalho, entre eles o do Movimento, que contempla o brincar como um direito da criança, além de essencial para seu desenvolvimento, cabendo às instituições infantis promover espaços e tempos para que ele aconteça. Em consonância com este documento, as DCNEI’s trazem a garantia à brincadeira como um dos eixos norteadores do currículo, juntamente com a importância das interações.

Pensando nesta perspectiva, e refletindo entre o brincar “ideal” (proposto nestes documentos oficiais) e o “real” (como acontece e como se efetiva nas escolas vivenciados por nós até o presente momento), alguns questionamentos surgiram: quais são os tempos e espaços para o brincar na pré-escola? Estes contemplam o que está especificado nos documentos oficiais? O tipo de proposta pedagógica influenciaria nas organizações de tempo e espaço para o brincar na escola? Como ele acontece?

Partindo destas indagações, este estudo tem o como objetivo analisar quais são as concepções de tempos e espaços referentes ao brincar na organização do trabalho diário com crianças em idade pré-escolar de duas escolas que adotam propostas pedagógicas diferentes, uma considerada como um ambiente tradicional de ensino e outra considerada como um ambiente sócio- moral construtivista.

Referencial Teórico

A Educação Infantil nas últimas três décadas tem sido objeto de estudo e levado pessoas à debaterem sobre o assunto em diversos países, envolvendo tanto a sociedade civil como os órgãos públicos.

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que pensar em uma educação de qualidade, implica pensar na organização dos espaços e tempos que a criança vivenciará por um período do dia no ambiente escolar. Neste sentido, para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deveriam prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos como propõe os documentos oficiais já citados anteriormente.

Tomando ainda por base os RCNEI's e as DNCEI's (2010) e refletindo sobre o que esse material nos referenda, buscando compreender os espaços e tempos que o brincar tem ou deveria ter no cotidiano do educando e como ele é concebido em espaços educacionais com concepções epistemológicas distintas, faremos uma análise das características de um ambiente sócio moral construtivista e de um ambiente considerado tradicional.

Para isto, faz-se necessário abordar o que os documentos oficiais nos dizem em relação aos tempos e espaços para brincar, e, aqui, limitaremos a dois deles: RCNEI's e DCNEI's. Além disso, descreveremos as características de um ambiente tradicional e um ambiente construtivista, segundo autores como Devries & Zan (1998).

Os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil – RCNEI's e as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – DCNEI's

O brincar faz parte dos RCNEI's como um conteúdo a ser trabalhado, pois faz parte do mundo da criança, de suas especificidades, no entanto, o brincar em uma instituição de ensino podem ter intencionalidades ou não, dependendo da concepção pedagógica. Portanto, dependerá de quem observa o fenômeno, pois, para uma pessoa que não embasa sua prática em nenhuma teoria, possivelmente poderá entender o brincar como uma atividade sem relação alguma com o desenvolvimento infantil, o que pelo contrário, um adulto que apoia-se em uma teoria construtivista, enxergará no brincar inúmeras possibilidades para construção do conhecimento.

Já as DNCEI's, apontam algumas condições necessárias para a realização do trabalho, entre elas:

- ✓ Indivisibilidade das dimensões expressiva - motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
(...)
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias educativo das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2010, p. 19-20)

Sendo assim, torna-se fundamental a escola oferecer diversos recursos e materiais para que as crianças por meio de uma rotina diária de trabalho com atividades que proporcionem a exploração, experimentação, levando em conta as necessidades e especificidades desta faixa etária.

Ambiente sócio moral construtivista x Ambiente tradicional

Para definir as concepções de ambiente sócio moral construtivista, as autoras Devries e Zan (1998), abordam o que caracteriza um ambiente sócio moral por “toda rede de relações interpessoais em uma sala de aula. Essas relações permeiam todos os aspectos da experiência da criança na escola.”(p.11). Ou seja, para o desenvolvimento integral da criança, é necessário um ambiente que fomente possibilidades para vivenciar todos os aspectos da experiência no ambiente escolar.

Neste sentido, as autoras fundamentam o trabalho sobre ambiente sócio moral na teoria de desenvolvimento sócio moral e cognitivo de Piaget:

Uma atmosfera construtivista sócio moral, na sala de aula, é baseada na atitude de respeito do professor pelos interesses, sentimentos, valores e ideias das crianças. A sala de aula é organizada para satisfazer as necessidades físicas, emocionais e intelectuais das crianças. Ela é organizada para a interação com colegas e para o exercício da responsabilidade infantil. (...) O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitando o processo construtivo (...) (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 87)

Sendo assim, o ambiente escolar constitui um dos fatores que podem favorecer ou impedir o desenvolvimento da criança, pois de acordo com as autoras, um ambiente cooperativo promove a autonomia, porém, um ambiente coercitivo, reforça a heteronomia.

Para as autoras, um ambiente sócio moral construtivista, inicia-se pela natureza do relacionamento que o professor estabelece com as crianças, devendo perpassar por um relacionamento cooperativo, no qual se estabelece pela interação social em busca de objetivos comuns entre os indivíduos que consideram-se iguais e tratam uns aos outros assim. Além disso, a interação entre os colegas torna-se essencial para a socialização, trocas de pontos de vistas, “compartilhar e viver em um mundo com os outros.” (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 60)

Em contraposição, podemos considerar um ambiente como tradicional, quando este pode ser caracterizado por relações de coerções, autoritarismo, respeito unilateral, interação restrita, o adulto é o detentor do conhecimento, assim, a maior parte das ações são centradas no adulto. Devries e Zan (1998) definem esse

ambiente como um local onde o adulto orienta uma moralidade para a obediência, as interações que ocorrem neste ambiente são vistas pelo professor, como negativas, pois são geralmente classificadas como “cola” e as sanções são expiatórias, ou seja, não utiliza o conflito para promover a aprendizagem.

Devries e Zan (1998) compararam o comportamento de crianças que vivenciaram em ambientes escolares mais autoritários e outras que tiveram oportunidades de vivenciar em ambientes escolares cooperativos, fundamentados na teoria construtivista. Ao final da pesquisa, os alunos que vivenciaram o ambiente construtivista, apresentaram avanços no desenvolvimento sócio moral, estabelecendo relações mais cooperativas com os colegas.

Desenvolvimento

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006) dois fatores influenciam a caracterização de uma pesquisa: o conhecimento atual do tema de pesquisa revelado frente a revisão de literatura e o enfoque do pesquisador. Esta pode se enquadrar como de natureza exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa.

Diante do exposto pelos autores, definimos nosso estudo como de natureza descritiva, visto que, um estudo descritivo consiste em coletar dados sobre diversos aspectos ou componentes do fenômeno a ser pesquisado para assim analisá-los a partir de uma abordagem qualitativa ou quantitativa.

Neste sentido, elaboramos um questionário para coleta de dados sobre os espaços e tempos para brincar em duas instituições de Educação Infantil com concepções diferentes (tradicional e construtivista), onde, descreveremos os resultados obtidos com enfoque tanto qualitativo (análise das informações coletadas) quanto um enfoque quantitativo (medir as informações coletadas).

Para coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por 10 questões que visavam conhecer os espaços e tempos destinados em cada ambiente escolar para o brincar, a proposta pedagógica da escola, a rotina e qual a concepção

do brincar nestas instituições. No entanto, neste momento nos valemos de dois eixos: “Tempos” e “Espaços” que acontecem as brincadeiras.

O questionário utilizado foi aplicado em dois coordenadores pedagógicos de duas escolas de educação infantil: uma considerada como um ambiente tradicional (Escola “X”) e a outra considerada como um ambiente sócio-moral construtivista (Escola “Y”).

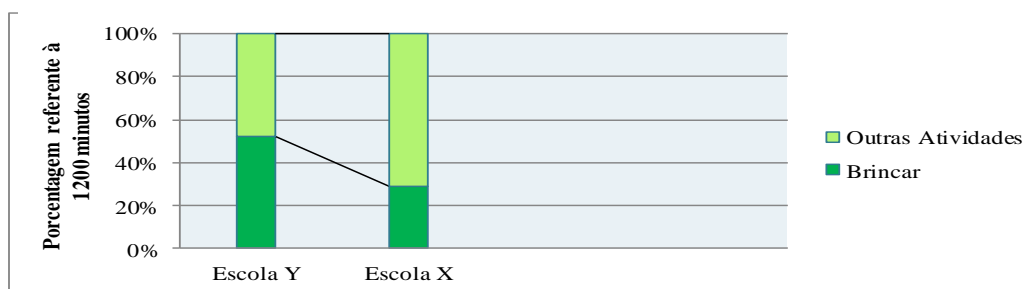
Apresentação e discussão dos dados

Para análise e discussão dos dados, sistematizamos as respostas obtidas no questionário, quantificando o tempo e os espaços que o brincar ocupa na rotina diária e semanal das duas instituições, a fim de fazer uma comparação entre elas.

Os resultados encontrados foram divididos em três eixos: eixo I- denominado como “Tempos”; eixo II- denominado como “Espaços” e, eixo III – denominado como “Comparação dos tempos e espaços nas duas instituições”. As perguntas que nortearam a sistematização destes eixos foram as seguintes: Existem espaços para o desenvolvimento do brincar nesta instituição? Quais são estes espaços? Por quanto tempo as crianças podem utilizá-lo? Quantas vezes na semana? As respostas dos participantes puderam ser quantificadas e para tal, utilizaremos os gráficos para analisa-las.

Tempos

Gráfico 3- Tempo que o brincar ocupa na Rotina Semanal



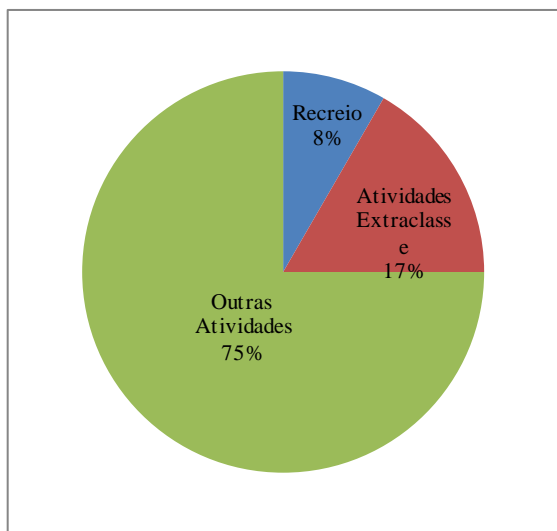
Fonte: Dados da Pesquisa

A análise foi realizada a partir das respostas obtidas, onde as duas escolas são de período parcial, ou seja, as crianças passam 4 horas diárias na escola, chegando a um total de 20 horas semanais. No entanto, quantificamos estas horas em minutos, o que o gráfico acima demonstra (base: 1200 minutos).

Diante dos resultados encontrados, foi possível observar que na Escola “X” o brincar ocupa 32% das atividades propostas na rotina semanal, enquanto que, ao olharmos os resultados encontrados na Escola “Y”, o tempo para o desenvolvimento do brincar ocupa 51% das atividades propostas na rotina semanal.

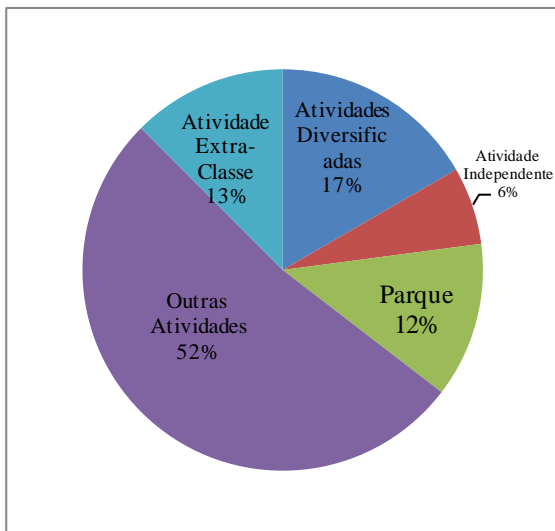
Para compreender como se estrutura este tempo na rotina diária das duas instituições, buscamos nas respostas obtidas, identificar quais eram as atividades permanentes que contemplavam o brincar, ou seja, que ocorriam diariamente, e encontramos os seguintes resultados:

Gráfico 5- Tempo que o brincar ocupa na rotina diária da Escola “X” – Atividades Permanentes



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 4- Tempo que o brincar ocupa na rotina diária da Escola “Y” – Atividades Permanentes



Ao analisarmos os gráficos acima, o que podemos inferir e que chamou a atenção foi o fato que na Escola “X” as opções para o brincar diariamente são menores, uma vez que este tempo se limita à 25% da rotina diária, enquanto que na Escola “Y”, este tempo chega à 48% da rotina diária. No entanto, ao analisarmos os espaços que existem para o desenvolvimento do brincar nas duas escolas, encontramos um dos fatores que vai ao encontro destes resultados.

Espaços

Ao questionarmos os espaços para desenvolver o brincar nas duas instituições, fizemos um levantamento dos espaços encontrados, no qual sistematizamos os resultados em um quadro, assinalando em qual instituição este espaço foi encontrado. Vejamos a seguir:

Quadro 1 - Espaços para o brincar

Espaços	Escola “X”	Escola “Y”
Atividades Diversificadas		X
Pintura na Parede		X
Tanque de Areia		X
Educação Física	X	X
Parque	X	X
Recreio	X	
Brincadeiras Dirigidas		X
Atividade Independente		X
Brinquedoteca	X	X

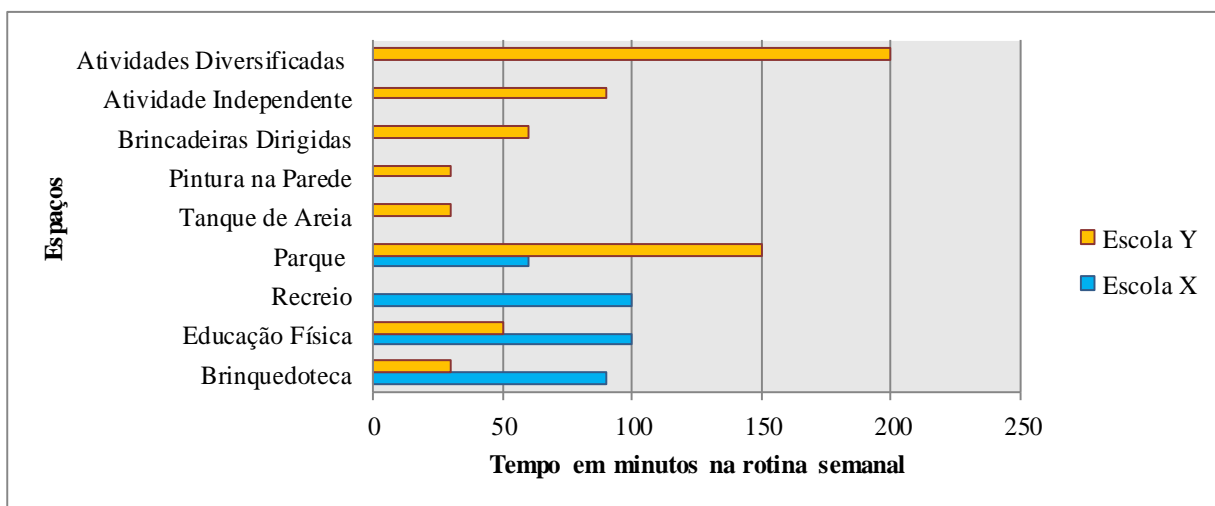
Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisarmos o quadro, podemos perceber que a Escola “Y”, oferece um leque maior de espaços para o brincar do que a Escola “X”. Enquanto na Escola “Y”, identificamos 8 espaços, na Escola “X”, encontramos apenas 4, o que pode explicar o tempo menor para o brincar encontrado anteriormente.

Comparação

Para uma análise ainda mais detalhada, estabelecemos uma comparação entre as duas escolas, a fim de identificar o tempo, os espaços e como eles acontecem na rotina semanal, para isto, o tempo foi convertido em total de minutos durante a semana. Os resultados encontrados seguem no gráfico abaixo:

Gráfico 6- Comparação dos tempos e espaços para brincar nas duas instituições



Fonte: Dados da Pesquisa

No que se refere às aulas especializadas, ambas citaram aulas de Educação Física, neste item a Escola “X” oferece duas aulas na semana (50 minutos cada) e a Escola “Y” uma aula na semana (50 minutos), o que explica o tempo maior na Escola “X”.

Porém, ao analisarmos a estruturação da rotina semanal da Escola “Y”, encontramos um equilíbrio maior, pois de acordo com as respostas obtidas no questionário, no que se refere à proposta pedagógica, a coordenadora explicou que

o trabalho desenvolvido é pautado no PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, idealizado pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, fundamentado na teoria de Piaget.

Sendo assim, neste programa há momentos de atividades diversificadas, onde as crianças escolhem livremente propostas de atividades sob coordenação e orientação do professor, acontecem todos os dias em média 40 minutos na Escola “Y”, e as propostas apresentam caráter lúdico (jogo simbólico, jogos de construções, por exemplo), e também há na rotina diária, as atividades independentes, que acontecem diariamente por até 15 minutos também na Escola “Y”, onde nesse momento a criança escolhe as brincadeiras, sem intervenção direta do adulto, explica Mantovani de Assis (2010)

Já na Escola “X” o recreio pode ser comparado com as atividades independentes, pois ocorrem sem intervenção direta do adulto. No entanto, há uma diferença importante: as refeições ocorrem paralelo a este tempo, o que traz uma concorrência para a criança, ela fica dividida entre o brincar e o alimentar-se, e, neste sentido, a Escola “Y” apresenta um diferencial, pois tem um momento somente para refeição.

Além das atividades diárias, há as atividades extraclases, no qual as crianças frequentam alguns espaços para brincar, onde uma vez por semana, por aproximadamente 30 minutos na Escola “Y” as crianças têm a oportunidade de ir ao: tanque de areia, pintura na parede, brinquedoteca e também de participarem de brincadeiras dirigidas duas vezes na semana.

Já na escola “X”, encontramos estas atividades como brinquedoteca (duas vezes por semana, por 45 minutos) e o parque, que acontece duas vezes por semana, por 30 minutos.

Considerações

Este estudo teve a intenção de conhecer os tempos e espaços que o brincar ocupa na rotina diária e semanal de duas escolas de Educação Infantil, no qual denominamos aqui como Escola “X” e Escola “Y”, e, que apresentam propostas pedagógicas diferentes, a primeira considerada tradicional e a segunda construtivista.

Percebemos que tanto a Escola “X” quanto a Escola “Y”, têm os tempos e espaços destinados para o brincar, porém quando comparamos as duas escolas, observamos uma diferença grande em relação aos tempos e espaços que o brincar ocupa na rotina diária e semanal, levando nos interpretar que a Escola “Y” que tem uma proposta pedagógica pautada no construtivismo, concebe o brincar como um momento importante, uma vez que 51% da sua rotina semanal favorece o brincar, já na Escola “X” - considerada tradicional- oportuniza o brincar apenas 32% na sua rotina semanal.

Foi possível inferir também uma maior diversidade de espaços que o brincar têm na Escola “Y” em relação à Escola “X”, oportunizando às crianças da Escola “Y” vivenciarem diferentes maneiras de brincar com intencionalidade, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento global.

O que ficou evidenciado neste estudo, foi o fato de apesar das duas escolas oportunizarem momentos para o brincar, a Escola “Y” tem uma fundamentação teórica que permite organizar sua rotina, contemplando o que está descrito nos documentos oficiais que estabelece diretrizes para o trabalho na Educação Infantil. No entanto, a Escola “X”, contempla em partes estes documentos, uma vez que a própria coordenadora reconhece que os espaços e tempos não são suficientes.

Este estudo traz à luz da ciência, a importância de conhecer a realidade das escolas de Educação Infantil, para poder desenvolver estratégias que fortaleçam a qualidade da educação e um olhar para o brincar dentro das instituições, uma vez que ele se faz tão importante para o desenvolvimento infantil.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. MEC/SEB. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. CNE/CEB. **Resolução nº1, de 01 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.
- _____. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
- _____. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.
- DEVRIES, R & ZAN, B. **A Ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly & ASSIS, Mucio Camargo (Orgs). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR

Cristian Rafael Andriolli - cristian-rafael1924@hotmail.com - UTFPR

Shiderlene Vieira de Almeida - svalmeida@utfpr.edu.br - UTFPR

Camila Menoncin - camilamenoncin@utfpr.edu.br - UTFPR

Resumo

O presente relato de pesquisa visa apresentar os resultados de um trabalho desenvolvido a partir da vivência profissional de alunos monitores. O objetivo principal da pesquisa foi o de investigar a percepção do monitor quanto às atividades que ele desenvolve e qual a importância para o processo de aprendizagem do aluno atendido e para o próprio monitor. Fez parte do estudo, vinte e um (21) monitores atuantes no programa de monitoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Medianeira. Os dados foram coletados no primeiro semestre do corrente ano (2017/1º). Inicialmente foi feita uma revisão da literatura no sentido de tecer um aporte teórico quanto à legislação vigente e à legislação que deu origem aos programas de monitoria no contexto das instituições de ensino superior no Brasil, bem como entender os objetivos de tal programa. Em seguida, aplicou-se um questionário aos alunos monitores para fins de investigar: o interesse pela monitoria, a relação com os demais colegas monitores, as dificuldades nos conteúdos trabalhados e a diversificação das atividades desenvolvidas durante os atendimentos. A partir dos dados coletados evidenciou-se uma boa relação e comunicação entre os alunos monitores; 66,7% dos sujeitos pesquisados demonstraram um interesse constante por ser monitor e exercer tal função; 61,9% dos monitores admitiram ter dificuldades ao explicar os conteúdos e necessitaram recorrer a um aprofundamento e mais estudos para realizar os atendimentos; e, finalmente, 42,9% assumiram, em parte, que diversificaram as atividades de monitoria, recorrendo a outras estratégias para promover a aprendizagem por parte do aluno atendido. O estudo reitera a ideia de

que os programas de monitoria são imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem tanto para o monitor quanto para o aluno atendido e sugere um aprofundamento sobre o tema.

Palavras Chave: aprendizagem; ensino; alunos monitores; legislação.

Introdução

No contexto das instituições de ensino superior são inúmeras as ações e estratégias que visam promover e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Dentre estas ações podemos destacar o programa de monitoria o qual visa apoiar os discentes na compreensão dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos no ensino superior. Estes programas objetivam corroborar não só com a melhoria no âmbito do ensino e da aprendizagem, mas também proporcionar uma experiência acadêmica ao aluno monitor.

Nos dias atuais e do ponto de vista da legislação, a atividade do monitor encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96) a qual discorre, no Art. 84, que: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. (BRASIL, 1996, art. 84)

A atividade destinada à monitoria é prevista e legitimada na LDB - 9394/96, entretanto, vale ressaltar que esta ação já havia sido institucionalizada antes mesmo deste período. A Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 fixou as normas de funcionamento das Instituições de Ensino Superior e previu em seu Art. 41 a função de monitor no âmbito universitário. E embora a função de monitor tenha sido legitimada em 1968, foi somente em 1970 que o Decreto 66.315 dispôs sobre as normas do programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior. As disposições delineadas no Decreto 66.315/1970 esclareciam que o aluno monitor deveria estar

nos dois últimos anos do curso e com aproveitamento acadêmico satisfatório, não sendo permitido que o aluno tivesse reprovado na disciplina, além de ter que demonstrar por meio de seleção específica, conhecimento acerca da área da disciplina que iria atuar. O decreto em questão ainda dispunha das normas relativas ao orçamento, valor do pagamento dos monitores e do regime de 30 horas semanais para as atividades.

Em junho de 1971, o Decreto 66.315 sofre alterações no que concerne à carga horária semanal, diminuindo de 30 horas para 12 horas semanais, o que também acarretou na diminuição da remuneração. O Decreto 68.771 de 1971 ainda alterava a condição de ingresso na função de monitor, sendo admitido, a partir de então, o aluno que estivesse cursando o ensino superior e não necessariamente os dois últimos anos do curso, como preconizava o documento 66.315 de 1970.

Em 1981, como uma ação caracterizada pelo Programa Nacional de Desburocratização, os Decretos 66.315/70 e 68.771/71 foram revogados e entra em vigor o Decreto 85.862 o qual atribuiu competência às instituições de Ensino Superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria. Assim, caberia às instituições estabelecerem as próprias regras e normas para o funcionamento do programa.

Este é, portanto, o marco legal concernente à implementação e ao funcionamento dos programas de monitoria nas instituições de Ensino Superior no Brasil. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a qual revogou o Art. 41 da Lei 5.540/68, respalda legalmente os programas de monitoria por meio do Art. 84, cabendo a cada instituição dispor sobre as regras de ingresso e das atividades desenvolvidas pelo monitor.

O Regulamento do Programa de Monitoria da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), instituição na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, os objetivos da monitoria são configurados seguindo os seguintes princípios:

I. despertar no estudante o interesse pelo ensino e oportunizar a sua participação na vida universitária em situações extra-curriculares e que o conduzam à plena formação científica, técnica, cidadã e humanitária;

II. prestar o suporte ao corpo docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e na produção de material de apoio que aprimorem o processo ensino-aprendizagem;

III. prestar o apoio ao aprendizado do estudante que apresente maior grau de dificuldade em disciplinas/unidades curriculares e/ou conteúdo. (UTFPR, 2010, art. 4º)

Os objetivos delineados pela instituição visam, dentre outros, a despertar o interesse do monitor ao ensino, e, sobretudo, o auxílio aos colegas que possuem uma maior dificuldade nos conteúdos trabalhados ao longo das disciplinas.

De acordo com Natário e Santos (2010, p. 356) “compreende-se que o monitor seja um estudante inserido no processo ensino-aprendizagem que se dispõe a colaborar com a aprendizagem de seus colegas, e que, ao mesmo tempo em que ensina, aprende”.

Nesta perspectiva, o presente relato de pesquisa visa apresentar os resultados de um trabalho desenvolvido a partir da vivência profissional dos alunos monitores, o qual objetivou investigar a percepção do monitor quanto às atividades que ele desenvolve e qual a sua importância para o processo de aprendizagem do aluno atendido.

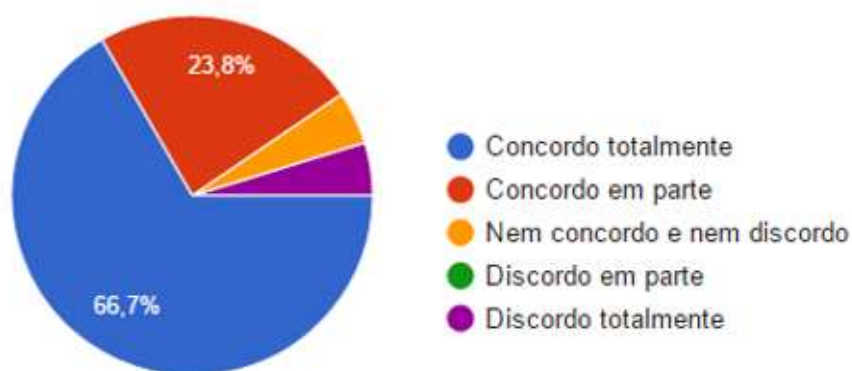
Desenvolvimento

Para averiguar a importância do programa de monitoria na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Medianeira, na visão dos estudantes-monitores, foi elaborado um questionário na plataforma do *google* formulários.

Foram apresentadas aos monitores quatro questões³ com cinco alternativas, sendo estas alternativas as mesmas para todas as perguntas propostas. O questionário foi elaborado e enviado, por e-mail, para os trinta (30) monitores atuantes no programa de monitoria da instituição no primeiro semestre do corrente ano (2017/1º). Vale ressaltar que dos trinta (30) monitores atuantes, obtivemos a resposta de vinte um (21) deles.

A primeira pergunta elaborada consistia em investigar se o aluno-monitor sempre teve o interesse de desempenhar a função de monitor. O Gráfico 1 apresenta as respostas obtidas para este primeiro tópico.

Gráfico 1 – Sempre teve interesse em desempenhar a função de monitor



Fonte: os autores

Conforme os dados apresentados no Gráfico 1, a maioria dos monitores - 66,7% - concorda totalmente quanto ao constante interesse para desempenhar a função de monitor. Dos alunos que fizeram parte do processo seletivo e foram selecionados para exercer a função, o interesse e o “desejo” de atuar já estava presente. Este fato pode indicar que a demonstração deste interesse pode favorecer

³ As perguntas que compõem o questionário foram inspiradas a partir da leitura do trabalho de Jesus, Mancebo, Pinto e Barros (2012): **Programas de Monitorias: um estudo de caso em uma IFES**. Disponível em: <http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/222/153>.

o exercício da função, colaborando significativamente para o processo de aprendizagem do próprio monitor e do aluno atendido, uma vez que ambos podem se aproveitar deste momento de interação. Ou como afirma Natário e Santos (2010, p. 356): “a monitoria é um espaço de aprendizagem proporcionado aos estudantes”.

A segunda pergunta realizada tinha como objetivo investigar se o monitor sentiu, em algum momento, dificuldades em explicar os conteúdos da disciplina e se surgiram dúvidas que o fizeram aprofundar os assuntos relacionados à disciplina. O Gráfico 2 ilustra os resultados obtidos.

Gráfico 2: Dificuldades em explicar a disciplina e necessidade de aprofundar os assuntos

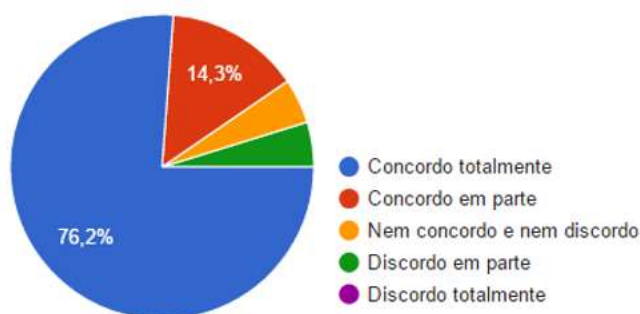


Fonte: os autores

Conforme os dados do Gráfico 2, 61,9% dos monitores concordam em parte quanto às dificuldades em explicar a disciplina e a necessidade de aprofundar os assuntos. Além deste dado, 19% concordam totalmente com esta preposição. Isso indica que a maior parte dos monitores assume a possibilidade de sentir dificuldades e de ter que buscar ajuda para ele próprio aprofundar os conteúdos. Neste ponto, ressaltamos o papel fundamental que o professor, responsável pelo aluno monitor, deve ter com relação ao exercício da função por parte do aluno. Assim, deve haver uma constante interação não só entre alunos, mas, sobretudo, entre aluno e professor no sentido de construir e compartilhar conhecimentos.

A terceira pergunta consistiu em investigar sobre a facilidade de comunicação e relacionamento entre os monitores. O Gráfico 3 apresenta os resultados alcançados nesta questão.

Gráfico 3: Comunicação e relacionamento entre os monitores

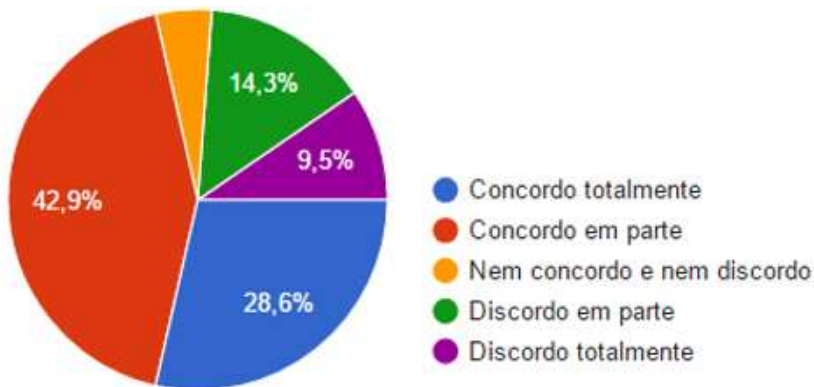


Fonte: os autores

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 3 - 76,2% dos monitores concordam totalmente no sentido de possuírem uma boa relação com os demais monitores de outras disciplinas e 14,3% concordam em parte. A maioria, portanto, admite que há uma comunicação e um relacionamento satisfatório com os demais colegas de outras áreas do conhecimento. Este fato é imprescindível uma vez que nestes ambientes de troca e interação entre os pares torna-se possível compartilhar experiências, confidenciar dificuldades e refletir sobre as atividades que desempenham.

A quarta pergunta referiu-se às atividades desenvolvidas pelos monitores. O objetivo foi o de investigar se além de tirar dúvidas estes promoveram também debates ou atividades que pudessem auxiliar os discentes, isto é, se de alguma forma, diversificaram as atividades. As respostas para esta pergunta estão dispostas no Gráfico 4.

Gráfico 4: Promoção de debates e atividades diferenciadas



Fonte: os autores

Segundo o Gráfico 4, 42,9% dos monitores concordam em parte no sentido de promoverem atividades diferenciadas ou debates sobre a disciplina e os conteúdos trabalhados durante os atendimentos da monitoria. Este fato é preocupante uma vez que seria importante que os alunos pudessem propiciar um ambiente de aprendizagem diferenciado. Conforme reiteram Natário e Santos (2010, p. 356):

A monitoria abrange o conteúdo curricular, no qual os conhecimentos ou as habilidades, ou uma combinação de ambos, são trabalhados pelo monitor com um grupo de alunos. Deve haver flexibilidade na condução de atividades de monitoria entre pares e grupos para que haja troca de experiências e para que o esclarecimento de dúvidas ocorra de maneira espontânea, conforme as necessidades dos estudantes.

A importância de diversificar as atividades durante o atendimento não se faz necessário apenas para promover o processo de ensino e aprendizagem, mas

também para despertar, de alguma forma, o aluno monitor para o exercício da docência.

Considerações finais

Por meio do estudo realizado reiteramos a importância dos programas de monitoria no contexto das instituições de ensino superior. Foi um logo percurso do ponto de vista da legislação o qual remonta os anos de 1968 e culmina com o art. 41 da atual Lei de Diretrizes da Educação de 1996.

Os dados apresentados destacam o constante interesse pela função de monitor na maioria da amostra pesquisada. Este interesse pode ter uma série de motivadores que, no âmbito deste relato de pesquisa, não foram investigados, ficando para uma pesquisa posterior a esta.

Os sujeitos da pesquisa admitem ter uma interação satisfatória com os demais colegas que exercem a mesma função. Entretanto, ressaltamos que esta interação precisa ser intensificada no sentido de promover um ambiente de constantes trocas de experiências e de conhecimentos no exercício das atividades e isto pode ser estimulado pela própria instituição e pelos professores responsáveis pelos alunos monitores.

Quanto às dificuldades encontradas pelos monitores no trabalho com os conteúdos e a necessidade de buscar aprofundamento, entendemos ser este um fator positivo no sentido de fazer com que o aluno monitor seja desafiado a estudar, a construir novos conhecimentos e, ainda, pensar sobre as estratégias para trabalhar com os colegas. A monitoria acaba sendo, sem dúvida, uma forma de iniciação à docência. Isto fica evidente neste relato de pesquisa uma vez que parte dos monitores admite que busca formas alternativas para trabalhar os conteúdos específicos das disciplinas. Ou como afirmam Silva e Belo (2012, p. 1):

O exercício da monitoria é percebido como um subsídio necessário à prática docente, pois o aluno-monitor além de **complementar seus conhecimentos, adquire habilidades, capacidade de interação e**

trabalha a postura diante de determinadas situações, seja na vida acadêmica ou na profissional. Ou seja, a monitoria atua como uma prática relevante para a formação do estudante ao se caracterizar como uma atividade de iniciação à docência (Grifo nosso).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5540 de 20 de novembro de 1968.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 66.315, de 13 de março de 1970. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66315-13-marco-1970-407756-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 68.771, de 17 de junho de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68771-17-junho-1971-410540-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 maio 2017.

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Programa de monitores para o ensino superior. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2017.

SILVA, R. N.; BELO, M. L. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/822-3412-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/822-3412-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 10 maio 2017.

UTFPR. Regulamento do Programa de Monitoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/londrina/alunos/regulamento-do-programa-de-monitoria>>. Acesso em: 18 maio 2017.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

UMA PRÁTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DE PROFESSORES

Claudia Spieker Azevedo – claudiasazevedo@terra.com.br – Escola de Educação Infantil Creare

Resumo

Diversos estudos apontam a importância da formação do professor como um fator de destaque para a promoção da qualidade da educação, principalmente quando se trabalha com crianças pequenas. A teoria piagetiana é uma das teorias que revela a importância dos primeiros anos de vida na constituição dos sujeitos, e é um dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação. Nesta pesquisa, buscou-se compreender quais as relações que as professoras da escola infantil estabelecem (ou não) entre a sua prática pedagógica e a teoria piagetiana, com o objetivo de entender melhor essas profissionais, enquanto alunas e, a partir desse conhecimento, apontar um caminho para as práticas de formação. Para a coleta de dados, utilizou-se conhecer as docentes no que diz respeito a sua atuação e formação profissionais, como também saber quais os conhecimentos sobre a obra de Piaget que foram trabalhados durante os cursos de formação. Já na entrevista, pediu-se que as professoras contassem o que faziam com seus alunos para que se identificasse quais os conceitos da teoria piagetiana que utilizavam (ou não) para justificar o porquê de suas atividades. A partir da análise do que as professoras contam sobre o que realizam com seus alunos, constatou-se que elas apresentam dificuldades em articular a sua ação educativa e a teoria piagetiana, pois não operam com os conceitos desenvolvidos por esse autor. Com base nas ideias de Piaget sobre o processo de conceituação, buscou-se apresentar um novo caminho para a formação de professores da escola infantil no que se refere a essa teoria.

Palavras Chave: professores; formação; Piaget; infantil; escola.

Introdução

A presente investigação nasceu da minha experiência como psicóloga de escolas infantis e como docente nos cursos de formação de professores. Em função disso, decidi investigar como esses professores se apropriam da teoria de Piaget, dada a significativa projeção desse autor e também devido à importância da teoria, por ele elaborada, na formação desses docentes. Entendo que a problemática educacional não pode ser resolvida somente a partir da obra de Piaget. Acredito na necessidade da constituição de um núcleo teórico, como suporte para a ação pedagógica, no qual a teoria piagetiana seria apenas uma das teorias.

Algumas considerações iniciais merecem ser tecidas a fim de contextualizar o estudo. Em primeiro lugar, é fato recente na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) o reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, garantindo o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos. Em segundo lugar, diversos estudos apontam a formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas como uma das variáveis de maior impacto sobre a qualidade do trabalho. E, em terceiro lugar, no que diz respeito à teoria de Piaget, observa-se como outros autores já apontaram, que existem muitos mal-entendidos em relação aos conceitos criados por esse autor, críticas infundadas e superficialidade na maneira como suas ideias são divulgadas nos cursos de formação.

Nesse estudo, investigo quais as relações que as professoras da escola infantil estabelecem (ou não) entre a sua prática e a teoria piagetiana. O propósito dessa investigação não foi levantar mais críticas sobre maneira como articulam a sua ação com os conceitos elaborados por Piaget. Pelo contrário, procurei ir além do que já havia sido constatado através da revisão da literatura, ou seja, apontar um caminho para a formação de professores, no que diz respeito à teoria piagetiana, que possibilite ao docente se apropriar dessa teoria como instrumento para compreender o comportamento das crianças e intervir adequadamente no processo de formação de seus alunos. Acredito que repensar a forma como esse conteúdo

vem sendo desenvolvido, a partir da própria teoria piagetiana, é fundamental para a sociedade como um todo, pois se buscamos formar sujeitos mais cooperativos, solidários e críticos não podemos desconsiderar as ideias formuladas por Piaget.

Desenvolvimento

Cabe destacar, que alguns autores chamaram a atenção para o fato de que se tem gerado mal-entendidos e críticas infundadas a Piaget na divulgação de suas ideias no meio educacional. Apesar de considerar importante a retrospectiva histórica que revela que as formas de apropriação da teoria de Piaget são um reflexo do momento em que adentraram o Brasil, acredito que outros fatores também determinam as distorções encontradas. Perraudeau (1998), por exemplo, verificou também no seio de escolas francesas alguns mal-entendidos na apropriação da teoria piagetiana pelos educadores.

Segundo esse último autor, as razões para tais mal-entendidos devem-se aos seguintes fatos: 1) as ideias de Piaget são deformadas por hipóstase; 2) alguns termos utilizados por Piaget são compreendidos a partir do senso comum; 3) nos cursos de formação de professores, trabalha-se apenas a "parte aparente" de sua teoria.

O exemplo mais significativo de que as ideias de Piaget são deformadas por hipóstase é, segundo Perraudeau (1998), o conceito de ação. O entendimento restrito da ideia de que o conhecimento se constrói na interação sujeito-meio gerou, e ainda gera, na maioria das vezes, uma prática reduzida a uma agitação motora. Ao falar de ação, Piaget refere-se às atividades de experimentação e não à simples manipulação de materiais, apesar dessa última poder estar presente na experimentação: a verdadeira ação realiza-se "no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais" (PIAGET, 1998, p. 74).

Quanto à não-diferenciação entre os conceitos piagetianos e o senso comum, Perraudeau (1998) destaca o termo "egocentrismo", o qual acaba sendo

relacionado com egoísmo. Piaget (1994), ao utilizar este termo, não estava se referindo a um excesso de individualismo e sim à incapacidade do ser humano e, especialmente, da criança, de distinguir o seu ponto de vista e o dos outros.

Finalmente, Perraudeau (1998) refere-se ao fato de que, na formação inicial dos docentes, são trabalhados, basicamente, os estágios do desenvolvimento que, para o autor, seriam apenas a "parte aparente" da teoria piagetiana. Mas por que os estágios do desenvolvimento são apenas a "parte aparente" da teoria de Piaget? A teoria de Piaget não é uma teoria do desenvolvimento, como pensam alguns, nem uma teoria da aprendizagem, como pretendem outros, embora, no seio de sua obra, encontramos uma teoria do desenvolvimento e pressupostos importantes para se pensar uma teoria da aprendizagem. Ramozzi-Chiarottino (1972) demonstrou que o principal objetivo de Piaget foi explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento. Sua teoria é, portanto, uma teoria do conhecimento.

Além disso, Perraudeau (1998) apresenta algumas das críticas que são comumente endereçadas às investigações de Piaget, as quais ele mesmo procura refutar em seu texto. A primeira crítica refere-se

[...] ao fato de Piaget ter escolhido uma hipótese na qual a construção das estruturas lógicas ocupa um lugar preponderante no espaço de trabalho. Admite-se geralmente que o pensamento da criança se desenvolve no sentido do definido pelo epistemólogo genebrino. Contudo, a realidade das competências utilizadas individualmente para a resolução de problemas quotidianos leva a pensar que ninguém desenvolve de maneira idêntica o seu potencial lógico (PERRAUDEAU, 1998, p. 184).

De acordo com o autor o objetivo de Piaget não era reduzir a psicologia da criança à lógica, mas sim utilizar alguns de seus instrumentos para explicar as condutas observadas.

A segunda contestação: "Piaget foi criticado por ver o indivíduo no seu parâmetro universal conducente ao pensamento hipotético-dedutivo e não como podendo ser depositário de um funcionamento próprio" (PERRAUDEAU, 1998, p. 185).

Segundo Perraudeau (1998), os invariantes encontrados por Piaget no desenvolvimento das estruturas não entram em contradição com condutas diferentes observadas no processo de construção dessas estruturas. Em nossa opinião, essa crítica desconhece a distinção que Piaget estabeleceu entre sujeito epistêmico e sujeito psicológico.

Piaget estava interessado em explicar o que é comum à espécie humana, e não as especificidades de cada sujeito; as crianças e adolescentes, por ele observados, o interessavam enquanto exemplares da espécie - diz Freitas (1997).

E, finalmente, a terceira crítica diz respeito "ao fato de Piaget considerar mais do que nunca o sujeito sob o seu aspecto individual e não numa globalidade que incluiria a interação social" (PERRAUDEAU, 1998, p. 186).

Segundo esse autor, a dimensão social não é, de modo algum, negligenciada por Piaget, porém seu projeto de trabalho tem outro objetivo. Freitas (1997) realizou uma revisão bibliográfica para discutir as controvérsias existentes sobre a relação entre a teoria piagetiana e a psicologia social. De acordo com a autora, muitos estudiosos criticam Piaget, pois acreditam que ele teria negligenciado os fatores sociais; outros contradizem essa ideia. Isso revela uma falta de consenso sobre o assunto. Mas o que faz com que alguns autores considerem a obra de Piaget a-social, enquanto outros a consideram fundamental para psicologia social, perguntou a autora? Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997), essa crítica provém daqueles que não compreenderam o verdadeiro objetivo da obra do autor. Piaget estava interessado em compreender a forma como o ser humano conhece e não se interessava pelos conteúdos envolvidos nesse processo. Porém, isso não significa que tenha desconsiderado a importância do social e da cultura na constituição do sujeito psicológico.

A minha experiência, como psicóloga de escolas infantis e professora nos cursos de formação desses profissionais, desafiou-me a investigar como os

professores da escola infantil utilizam a teoria de Piaget em seu trabalho e quais as relações que estabelecem (ou não) entre a sua prática e essa teoria.

Os sujeitos que participaram desse estudo não foram selecionados aleatoriamente, escolhi profissionais com condições de trabalho especiais: não exercer outra função além do magistério e ter uma carga horária que permitisse tempo para estudo e planejamento. Em função disso, não representam a maioria dos docentes que estão trabalhando atualmente nas escolas infantis. A investigação foi realizada com 6 professoras, as quais atendiam aos seguintes critérios: 1 - ter concluído o curso de Pedagogia; 2 - estar trabalhando em escola infantil; 3 - estar trabalhando em uma escola infantil onde a teoria elaborada por Piaget fosse parte de seu núcleo teórico.

Para a coleta de dados, utilizei um questionário, elaborado especialmente para este estudo, e uma entrevista. Através do questionário, busquei conhecer as professoras no que diz respeito a sua formação e atuação profissionais. Além disso, procurei identificar quais os conhecimentos sobre a teoria piagetiana que foram trabalhados durante os cursos de formação, de acordo com suas lembranças. O questionário era preenchido pelas professoras e depois, quando necessário, retomado na entrevista. Já na entrevista, ao invés de perguntar diretamente de que forma a teoria piagetiana era utilizada, optei por um outro caminho: conversar com as professoras sobre como trabalhavam com seus alunos, a partir de algumas questões previamente elaboradas.

Inicialmente, realizei um estudo piloto com a finalidade de avaliar a propriedade das questões propostas no questionário e na entrevista para o objetivo desta investigação, bem como subsidiar as alterações, caso essas fossem necessárias.

A partir do que observei no estudo preliminar decidi, para a coleta de dados propriamente dita, modificar a estrutura da entrevista e retomar o questionário, quando se fazia necessário, no final da mesma. Ao conversar com as professoras,

pedia que contassem o que faziam com seus alunos e no decorrer da entrevista procurava identificar quais os conceitos da teoria piagetiana que elas utilizavam (ou não) para justificar o porquê de tais atividades.

As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos sujeitos, e posteriormente transcritas. Fiz também algumas anotações sobre situações relevantes ocorridas durante o encontro, imediatamente após o seu término.

Os dados foram analisados a partir do referencial teórico, tendo como base as pesquisas de Piaget, o qual foi sendo ampliado durante a realização da coleta e análise dos dados. Busquei, através dessa análise, compreender como as professoras da escola infantil utilizavam a teoria piagetiana no cotidiano escolar.

No presente estudo, verifiquei que, para as professoras entrevistadas, a teoria piagetiana é importante para que possam compreender o comportamento de seus alunos e para planejarem a sua ação educativa. Porém, ao longo de seus relatos, encontrei apenas uma situação, relatada por Marta, na qual a professora estabeleceu uma "construção original", utilizando seus conhecimentos da teoria piagetiana para compreender o comportamento de sua aluna. Isso me levou a pensar que as professoras, na maioria das vezes, apresentam dificuldades para articular a sua prática pedagógica e o dado teórico.

Além disso, a análise da fala das professoras revelou que:

- no que se refere aos objetivos das atividades - não utilizam a teoria piagetiana, mesmo em situações nas quais encontrariam esse respaldo, ou relatam atividades, que do ponto de vista dessa teoria, não se justificariam;
- no que se refere aos conceitos utilizados - aparece um certo "verbalismo".

Considerações finais

Em primeiro lugar, verifiquei que a formação de professores é uma variável importante para a promoção da qualidade da educação, principalmente quando o trabalho é desenvolvido com crianças pequenas. Reconheço também que grande

parte das teorias psicológicas está de acordo com a ideia de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a constituição dos sujeitos, sendo a teoria piagetiana uma das que aponta a importância desse período inicial para todo o processo da evolução psíquica. Mas qual a importância dos primeiros anos de vida para Piaget? Nos dois primeiros anos, são construídos os esquemas de ação ou esquemas motores. Esses esquemas possibilitam, por um lado, a construção das estruturas mentais, específicas para o ato de conhecer, e, por outro, a organização da experiência vivida (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Porém, segundo Piaget (1978), ainda são necessários mais uns 4 ou 5 anos para que essa experiência possa ser reorganizada no nível simbólico. Dessa forma, como as professoras da escola infantil trabalham com crianças de 0 a 6 anos, isto é, com indivíduos que estão se constituindo enquanto sujeitos, é fundamental que estejam bem preparadas para o exercício de sua profissão. Para que elas possam intervir adequadamente no processo de formação de seus alunos, suas ações devem ser fundamentadas teoricamente, já que um encaminhamento inadequado junto às crianças pequenas pode trazer importantes consequências no desenvolvimento desses indivíduos.

Em segundo lugar, a teoria piagetiana, além de ser uma das teorias que enfatiza a importância dos primeiros anos de vida na constituição dos sujeitos, também é um dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação e, para nós, imprescindível para quem atua no campo educacional. Sabemos que os problemas que as professoras encontram no cotidiano da escola infantil não podem ser respondidos somente a partir dessa teoria, porém acreditamos que a obra de Piaget oferece importantes contribuições nesse sentido. Concordamos com Piaget (1998) quando afirma que o conhecimento da psicologia é fundamental para que os professores possam valorizar as produções espontâneas das crianças e, assim, aproveitá-las para promover o desenvolvimento de seus alunos.

Finalmente, em terceiro lugar, a sua teoria não pode ser aplicada diretamente no campo pedagógico. Para que os professores possam traduzir em

"realizações originais" os dados fornecidos pela psicologia da criança, eles necessitam incorporar realmente esses conhecimentos (PIAGET, 1998).

Ao discutir as situações relatadas pelas docentes, constatei também que elas se referem a aspectos da teoria piagetiana que realmente não são fáceis de ser compreendidos, como Marta apropriadamente coloca "Piaget é muito mais difícil [...] muito mais profundo". Se levarmos em consideração que nos cursos de formação são trabalhados quase que exclusivamente os estágios do desenvolvimento (PERRAUDEAU, 1998), poderemos entender que fica difícil para as professoras terem um entendimento mais amplo e profundo dessa teoria. Porém, não acredito que, se nos cursos de formação fosse trabalhado o todo da obra de Piaget, as dificuldades das professoras da escola infantil de estabelecer relações entre a teoria piagetiana e a prática pedagógica por elas efetivada seria superada. Considero importante abordar de forma mais ampla a teoria piagetiana nos cursos de formação, contudo não postulo que essa seja, por si só, uma condição suficiente. Acredito, ainda, ser fundamental que as professoras leiam textos escritos pelo próprio Piaget para que possam gradativamente incorporar as descobertas desse autor. Todavia, isso também não me parece suficiente.

As ações educativas, relatadas pelas professoras, pareceu-me adequadas. Piaget (1986) afirma que ter êxito na realização de uma determinada ação não garante que o indivíduo saiba explicar o porquê de seu sucesso. Sendo a ação um conhecimento independente, a conceituação se efetua por tomadas de consciência posteriores.

Segundo esse autor, existe uma diferença de natureza entre as coordenações das ações e as coordenações conceituais. Enquanto as primeiras coordenam movimentos e são de cunho causal e material, as segundas são de natureza implicativa. Na sua obra *Fazer e compreender*, Piaget (1986) buscou estudar as especificidades da compreensão e da conceituação, tendo presente que elas se

originam através do processo de tomada de consciência de mecanismos de natureza distinta das suas, que são as coordenações inerentes à própria ação.

Segundo Piaget (1986), a passagem da ação para a conceituação, implica uma tradução da causalidade em termos de implicação. Essa outra forma de estruturação apresenta, segundo esse autor, um de progresso notável em relação à primeira, o qual ele explica da seguinte maneira:

[...] o sistema das implicações significantes fornece um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados: é a determinação das razões, sem os quais os sucessos representam apenas fatos sem significado. Resumindo, compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é certamente uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela (PIAGET, 1986, p. 179).

Sendo assim, o que as professoras da escola infantil precisam para que possam explicar as razões de suas ações? Elas precisam operar com os conceitos, no caso, da teoria piagetiana. Conforme Piaget (1978), a criança adquire por volta de 1 ano e 1/2 - 2 anos a função simbólica, que permite a representação de objetos e eventos não presentes no momento. Porém, a inteligência representativa não se restringe a traduzir as conquistas realizadas no plano prático para o plano do pensamento. É necessária uma reconstrução, nesse novo plano, do que já foi construído no nível da ação para que, gradativamente, possam ser constituídos os esquemas conceituais. Piaget (1986) diz que é através do processo de tomada de consciência que os seres humanos passam da ação à conceituação.

A tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação. Como tal, está necessariamente em atraso sobre a atividade propriamente dita (PIAGET, 1994, p. 141).

Dessa forma, acredito que, nos cursos de formação, no que se refere à teoria piagetiana, dever-se-ia partir da ação do professor, já que essa é um conhecimento

autônomo, "cuja conceituação somente se efetua por tomadas de consciência posteriores" (PIAGET, 1986, p. 172). O docente em formação, ao narrar as atividades realizadas, tem que reorganizar mentalmente suas ações. A narrativa, segundo Piaget (1978), funciona como uma alavanca para a compreensão do que foi realizado no nível prático. Porém, como a investigação mostrou não basta solicitar ao professor que nos conte o que faz com seus alunos, pois esse relato pode ficar no nível da simples descrição dos acontecimentos. Para que os professores possam compreender a sua prática necessitam "determinar as razões".

Neste estudo, verifiquei também que as docentes ao contarem o que faziam com seus alunos, demonstraram um certo "verbalismo"- realismo verbal, como Piaget (1994) também denominou - quando utilizaram alguns conceitos da teoria piagetiana. Além disso, constei que, em outras situações, elas não conseguiram explicar o porquê de determinadas atividades, porém sabiam que era importante realizá-las. Esses dois comportamentos - o realismo verbal e o não questionamento de colocações feitas por outras pessoas - podem ser entendidos, a partir da teoria piagetiana, como manifestações de uma postura heterônoma por parte das professoras. A heteronomia, segundo Piaget (1994), deriva das relações coativas estabelecidas entre as crianças e os adultos, nas quais o respeito é unilateral. Porém, segundo esse autor, o respeito muda de natureza na medida em que as crianças também se relacionam com outras crianças. Essas relações de trocas estabelecidas entre os iguais possibilitam o desenvolvimento da cooperação, baseada no respeito mútuo, ao lado da coação social. Mas como pode o adulto contribuir nesse processo de constituição das relações cooperativas?

À medida que o adulto saiba cooperar com a criança, isto é, discutir em pé de igualdade [...]. Mas, ao mesmo tempo em que sua palavra se reveste de autoridade, conforme em particular, o ensinamento verbal predomina sobre a experiência comum, é claro também que o adulto consolida o verbalismo infantil. Infelizmente, é esta segunda eventualidade que se realiza mais freqüentemente no comum da pedagogia escolar e mesmo familiar: o prestígio da palavra predomina

sobre qualquer experiência ativa e qualquer discussão livre (PIAGET, 1994, p. 154).

Verifiquei então, a manifestação de alguns comportamentos que revelam uma heteronomia intelectual por parte das professoras. A superação dessa heteronomia supõe, de acordo com a teoria piagetiana, a substituição gradativa do respeito unilateral pelo respeito mútuo. Sendo assim, isso permite entrever a importância do estabelecimento de relações cooperativas entre os diferentes sujeitos envolvidos nos cursos de formação (professor-mestre/professor-aluno e professor-aluno/professor- aluno).

A operação embora sendo o resultado de um processo construtivo individual, alcançado a partir da interação incessante com os objetos, não se constitui sem a participação dos outros indivíduos, com os quais é necessário compartilhar (socializar) os significados representados. Por isso é que simultaneamente às coordenações de ações realizadas pelo indivíduo (operações) se produzem coordenações de ações entre os indivíduos (co-operações e trocas cognitivas).

As trocas cognitivas são, então, ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades; isto é, interações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente (MONTROYA, 1996, p. 71).'

Essa posição indica uma superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, presente em outras teorias psicológicas. Na teoria piagetiana a relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade é de "solidariedade e indissociabilidade" (MONTROYA, 1996, p. 72).

A troca simbólica requer "uma interação cognitiva no plano da representação" (MONTROYA, 1996, p. 73). Dessa forma, é fundamental que os sujeitos, além de comunicarem seus sentimentos e experiências, possam também interpretar os saberes alheios. Esse movimento nos dois sentidos é imprescindível para a evolução do pensamento, ou seja, "para a interiorização da ação e para a cooperação" (MONTROYA, 1996, p. 73).

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2000.
- FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** 1997. 157 f. Tese (Doutorado de Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1997.
- MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- PERRAUDEAU, Michel. **Piaget hoje: respostas a uma controvérsia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 13.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- _____. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, Barbara (Org.). **Piaget: 100 anos.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Piaget: modelo e estrutura.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- _____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO MORAL E SUAS INTERAÇÕES COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Nádia Santana Pereira Campanha - nadia.campanha@yahoo.com.br – Faculdade Anhanguera – Santa Bárbara D'Oeste
Andréa Patapoff Dal Coletto – apdalcoletto@gmail.com – FE/LPG/UNICAMP

Resumo

O presente relato de pesquisa tem como objetivo apresentar os resultados de um trabalho desenvolvido a partir de vivências em estágios supervisionados. O estudo traz uma análise referente às concepções de professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos acerca do seu papel na organização de um ambiente sócio moral que favoreça ou dificulte o desenvolvimento afetivo das crianças. O estudo foi realizado em duas Escolas de Educação Infantil com concepções pedagógicas diferentes, isto é, uma apresentava uma posição construtivista e outra uma perspectiva tradicional. Dessa maneira, o estudo comparativo permitiu a análise de que apesar das professoras investigadas possuírem objetivos em comum, notou-se que a formação do professor faz diferença no tipo de ambiente promovido em salas de aula, pois este é de grande importância para a construção da autonomia das crianças. Esta análise ressalta a importância de repensar e reorganizar a formação continuada dos docentes, em que a reflexão sobre a prática provoca mudanças no ambiente educativo onde a professora atua.

Palavras Chave: creche; autonomia; desenvolvimento moral; PROEPRE.

Introdução

O interesse pelo tema de estudo surgiu depois de vivenciar nos estágios supervisionados para o curso de Pedagogia práticas diferentes nas relações professor-aluno. Uma das escolas apresentava ambientes impregnados de coerção, reforçando a criança ser meramente obediente, vista como mini adulto e sem liberdade de escolha. As educadoras afirmavam que, deveriam apresentar uma postura mais rígida porque eram muitas crianças e poderia virar bagunça.

No entanto, em outra escola, as condutas dos professores eram muito diferentes das práticas que havia presenciado anteriormente. Nesta segunda escola, era visível a preocupação em valorizar o respeito às características do desenvolvimento das crianças. Os procedimentos utilizados pelos professores eram baseados no respeito mútuo e prevalecia uma comunicação construtiva, isto é, os adultos procuravam interpretar os sentimentos e desejos dos bebês e das crianças pequenas sem emitir julgamentos, favorecendo assim, a construção da autonomia moral.

Esta reflexão só foi possível, após o início da participação como aluna do curso de Extensão Universitária PROEPRE⁴, que é um programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental; este curso é oferecido desde 1980, preparando professores para uma ação educativa mais adequada visando promover o pleno desenvolvimento do bebê, da criança pequena (0 a 6 anos) bem como o da criança do Ensino Fundamental. Este curso é oferecido pela faculdade de Extensão Universitária da Universidade de Campinas (UNICAMP).

A participação neste curso favoreceu maior entendimento referente ao desenvolvimento infantil, a partir das contribuições da teoria de Jean Piaget e a metodologia que percorre o programa do PROEPRE. O curso ofereceu subsídios para compreender o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, assim tudo o que era discutido e explorado pela professora formadora contribuía para

⁴ Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental criado por Mantovani de Assis (1976)

estabelecer relações com uma prática coerente com a formação de crianças autônomas e felizes.

Na medida em que os conhecimentos teóricos eram aprofundados, foram surgindo algumas inquietações, que trilharam este estudo: Quais as concepções dos professores que atuam com crianças na Educação Infantil (0 a 3 anos) sobre o desenvolvimento moral e se tais concepções afetam ou não em suas interações com os alunos nas práticas pedagógicas diárias?

Com base na Teoria de Jean Piaget e nos estudos de diversos pesquisadores como DeVries e Zan (1998), Assis e Assis (2010), Dal Coletto (2014) e Vinha (2000) procurou-se analisar os dados coletados na investigação.

O desenvolvimento moral e a construção da autonomia

Em seus estudos Jean Piaget (1967/1976), afirma que o desenvolvimento cognitivo da criança é gradativo e que fatores como experiências, interações sociais, maturação e equilíbrio favorecem ou dificultam o processo, portanto, cada um dos fatores não explica isoladamente o desenvolvimento da inteligência, somente os quatro fatores coordenados unidos à participação ativa do sujeito.

De acordo com Piaget (1994), a moralidade se desenvolve paralelamente à inteligência, neste contexto, entende-se que a moral é construída gradativamente conforme as interações do sujeito com o meio, dessa forma, há um progresso da heteronomia para a autonomia.

Mantovani de Assis (2010, pag.24) diz que “ao nascer, o bebê não possui ainda inteligência, mas já traz consigo a capacidade de vir a se tornar inteligente”. Uma das características desse estágio é o egocentrismo primitivo, onde a criança não consegue dissociar o “eu” e o mundo exterior, ou seja, ela se prende ao seu próprio ponto de vista, não conseguindo colocar-se no lugar do outro.

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência

peçoal sentida como um “eu”, nem a objetos concebidos como exteriores [...] Estes só se oporão um ao outro pouco a pouco. (PIAGET, 1967/1976, p.19)

Em outras palavras a criança possui um egocentrismo inconsciente e integral, que conforme sua interação com o meio físico e social passa a reduzir seu universo físico e conhecer o universo exterior, perdurando assim até aproximadamente aos sete anos. Podemos observar claramente esta característica quando a criança está explorando os brinquedos e outra criança vem e retira de sua mão e quando choram ao tentar impor sua vontade. O egocentrismo pode ser mais latente em algumas crianças do que em outras, dessa forma ele aparece como obstáculo, e caberá ao professor em sua relação com o aluno ajudá-lo no processo de descentração sem usar meios coercivos.

Inicialmente a criança dessa etapa apresenta-se na anomia, isto é, a criança é guiada por desejos e impulsos que se seguem sem uma lógica, o bebê não entende as regras que os adultos a direcionam, podendo assim o adulto dizer a palavra “não” diversas vezes que o bebê vai continuar fazendo aquilo que o outro não queira. A criança não sabe diferenciar o sim do não, e pelo fato de ser egocêntrica, tudo para ela irá girar em torno das suas vontades sem entender que o outro não está gostando daquilo que ela está fazendo; prevalecendo assim sua vontade como única.

Por volta dos 2 anos e meio a criança está em transição para o estágio do desenvolvimento Pré-Operatório, que é caracterizado pela inteligência representativa. Nesta fase a criança adquire a capacidade simbólica, o pensamento é estático e rígido, o egocentrismo é ainda exacerbado. A criança pré-operatória ingressa no mundo da moral pela Heteronomia⁵, neste período ela começa a entender o sim e o não, mas sempre irá respeitar as regras se algum adulto superior a ela determinar.

⁵ Relação de coação moral, que é geradora do dever. (PIAGET, 1994)

Em sua obra Mantovani de Assis (2010, p.5) ressalva que,

O respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Para que se desenvolva a consciência de obrigação é preciso que um indivíduo dê instruções a outro e que este outro respeite aquele que dá as instruções. Desta forma, basta que a criança respeite seus pais ou a seus professores para que suas ordens e instruções sejam aceitas e se tornem obrigatórias.

Neste contexto a criança é comandada pelo respeito unilateral; o adulto manda e a criança obedece; sua obediência será exercida por amor visando agradar, por medo de perder o amor do adulto ou medo das punições expiatórias que poderá sofrer.

Para a criança conquistar a autonomia é fundamental que a escola favoreça um ambiente sócio moral que promova a cooperação, o respeito mútuo, a tomada de decisões, a elaboração de regras, a interação social, a auto regulação e a reflexão, por isso, o professor tem papel fundamental, em educar para além de conteúdos, mas para o Conviver e para Ser, valorizando ambientes que favoreçam a autonomia e isto implica em uma transformação significativa no processo educacional.

O educador precisa criar estratégias e aproximar-se afetuosamente dos pequenos para poder criar relações de confiança e de prazer, por meio de atenção, palavras dóceis e atitudes alegres e ternas. É importante estabelecer limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade. (DAL COLETO, 2014, P.188)

A relação professor-aluno é de suma importância para estabelecer laços afetivos, confiança e respeito mútuo, sem a necessidade de ser autoritário para ser respeitado. Os primeiros anos de vida são muito importantes e significativos, são determinantes para o futuro, e o ambiente educacional pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento infantil. Dal Coletto (2014, p.31) reafirma que na primeira infância pais e educadores tem uma participação relevante no desenvolvimento

infantil, “Atitudes de carinho, interações adulto-criança, criança-criança e criança-objetos, proporcionam um intenso estímulo ao seu desenvolvimento”.

O ambiente organizado de maneira a favorecer o pleno desenvolvimento da criança procura não evitar os conflitos, deixando materiais, cartazes ao alcance dos pequenos para que aprendam como lidar com eles; em uma área “cantinhos” o mediador não irá dividir as peças do jogo a fim de evitar agitação. E ao invés de brigar com os alunos diante de um conflito ele vai estimular a criança a falar o que está sentindo para a outra criança, fazendo assim ambas ver o ponto de vista do outro e apresentarem uma solução para o problema em questão fazendo uso da reciprocidade, onde o respeito entre professor-aluno é mútuo.

Rheta DeVries e Betty Zan (2010) apresentam procedimentos que contribuem com o desenvolvimento sócio moral das crianças. Como por exemplo, a utilização da linguagem descritiva e sua contribuição na mediação dos conflitos. A linguagem do educador não pode ser impositiva, valorativa e/ou autoritária, ao contrário, é necessário que leve em consideração os sentimentos da criança auxiliando-a na resolução de conflitos, descrevendo o que está acontecendo sem ferir ou ofender o aluno.

A ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe pedagógica da instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar acontecem de forma integrada. Torna-se necessário uma parceria de todos para o bem-estar da criança. Cuidar e educar envolve estudo, educação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, a consciência de todos os responsáveis pelo processo que se mostra dinâmico e em constante evolução. (DAL COLETO, 2014, p. 33)

Por isso, é importante que todo o ambiente (pessoas, espaços, relações) utilize de procedimentos coerentes com o propósito da construção da autonomia, pois todos irão influenciar a construção do autocontrole, do autoconhecimento e da autoestima das crianças.

Para Vinha (2000) na primeira infância acontecem muitos conflitos devido ao egocentrismo exacerbado presente na etapa do desenvolvimento sensório-motor e pré-operatório; para a pesquisadora o professor precisa estar preparado para lidar com essas situações; os conflitos são necessários para a criança poder construir sua moral, isto é, seus valores, pois a moral é construída através da interação com o meio social assim como o cognitivo. Ginott (1974 apud Vinha, 2000, p.40) afirma que “ninguém pode ensinar honestidade em palestras, lealdade com histórias, coragem por analogia ou maturidade pelo correio”. Portanto os conflitos não devem ser evitados e sim usados como meio para atingir o objetivo final.

Apresentação da pesquisa

Para maior compreensão da pesquisa, foi elaborado entrevistas estruturadas e observações em sala de aula com duas professoras, que possuem formação acadêmica, mas estão inseridas em ambientes sociomoraís diferentes. A primeira professora atua em uma escola construtivista (A) e a outra em uma escola que se diz construtivista, porém realiza seus trabalhos na perspectiva tradicional (B).

A entrevista teve como objetivo colher dados para identificação das educadoras e saber qual o real conhecimento delas sobre o desenvolvimento moral e a relação em sala de aula. A escolha das escolas foi intencional para não haver desigualdade em nível socioeconômico e de faixa etária das crianças, ambas instituições são privadas e a idade dos infantes é de 2 anos a 3 anos e meio.

Para leitura da pesquisa e análise será dado nomes hipotéticos para as professoras entrevistadas; preservando assim o sigilo. Foram nominadas como Amarílis a educadora da classe (A) e Jasmim a educadora da classe (B).

Quadro 1

INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM					
Sujeito	Formação Educacional			Experiência	Faixa etária
	Magistério	Graduação	Pós-Graduação ou Especialização		
Amarílis	X		-	8 anos	2 a 3 anos
Jasmim		X	-	8 anos	2 anos e meio a 3 anos e meio

Fonte: A autora, 2017.

Descrição dos sujeitos

A professora *Amarílis* trabalha em uma escola que oferece formação continuada e incentiva o corpo docente a realizar o curso do PROEPRE. Amarílis não possui graduação em Pedagogia, cursou o Magistério e fez o curso do PROEPRE 0 a 3 anos e o de 4 a 6 anos. Participou do curso oferecido pela escola sobre desenvolvimento moral, onde aprendeu sobre os estágios do desenvolvimento moral, a linguagem descritiva, os conflitos interpessoais e as sanções. Na classe A os conflitos interpessoais são mediados de forma a contribuir para um ambiente cooperativo.

A professora *Jasmim* possui graduação em pedagogia, mas não realizou nenhum curso extensivo que contribuísse para sua formação. A escola que leciona, trabalha na perspectiva tradicional, onde os conflitos interpessoais são mediados através de sanções expiatórias. Era perceptível que a professora Jasmim não possuía formação continuada, mas demonstrava boa vontade em planejar e ensinar as crianças mesmo com suas práticas fundamentadas no senso comum.

A análise das situações observadas será pautada na Teoria Piagetiana; ao longo da pesquisa pretende-se apresentar as situações observadas dos dois ambientes A e B, por meio das seguintes categorias:

- a) Compreensão sobre a temática
- b) Autonomia moral
- c) Estratégias e interação professor-aluno
- a) **Compreensão sobre a temática**

A concepção da importância do desenvolvimento moral no trabalho com as crianças, é fundamental para a construção de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos pequenos.

A professora Amarílis (classe A), revela seus conhecimentos atuais pautados na teoria construtivista, compreende a importância das experiências significativas na primeira infância para a formação da personalidade e da construção moral.

Porém, observa-se que a professora Jasmim (classe B) não possui conhecimento claro sobre o desenvolvimento moral, em suas respostas relata que o processo para o desenvolvimento moral retira e atribui novos conhecimentos. Piaget (1967/1976, p.12) explica que “O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido”. Compreende-se então que o conhecimento é construído gradativamente e não é um processo do qual se pode retirar conhecimentos para atribuição de novos.

b) **Autonomia Moral**

Muitas pesquisas apontam que o desenvolvimento da autonomia é favorecido pelas relações estabelecidas pela criança no ambiente em que ela vive se autoritária ou cooperativa. Quando existe, professores que se utilizam do senso comum e não de conhecimentos científicos muitas vezes, lançam-se com atitudes ingênuas e equivocadas, Vinha (2000, p.30) alerta que os erros existem, mas é necessário o estudo teórico e constante reflexão sobre a prática exercida para evitá-los.

Amarílis demonstra ter conhecimento teórico sobre a autonomia moral, em sua sala de aula foi notado que não é determinado hora certa para ir ao banheiro a

criança vai a hora que sente vontade e outro exemplo claro é o aproveitamento dos conflitos naturais, a professora faz uso das brigas para auxiliar o processo de descentração e construção da moral.

Inserida em um ambiente tradicionalista *Jasmim em* seu discurso demonstra entender o que é autonomia, mas sua prática fere os princípios que verbaliza, como por exemplo: durante os conflitos empregava sanções expiatórias, e durante um dos conflitos presenciados usou a presença da pesquisadora para chamar a atenção da criança dizendo: “A Nádia (pesq) irá ficar brava com você, se você não parar de fazer gracinhas”.

Fica nítido que sua prática é incoerente com a teoria, prevalecendo o senso comum. Piaget (1948/1973, p.74 apud Vinha, 2000, p.47) salienta que, “O medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda exterior e interessada”, isto é, na ausência da pesquisadora a criança poderá agir novamente, pois não estará mais lá a pessoa que a puniria, portanto, a ameaça feita apenas reforça a obediência inibindo qualquer questionamento sobre o que foi lhe exigido.

c) **Estratégias e interação professor-aluno**

As estratégias usadas pelas professoras revelam seu discernimento sobre a teoria que embasa sua prática, neste contexto foi elaborado duas questões referente a estratégias ou procedimentos utilizados para construção da autonomia, sendo uma delas um estudo de caso para investigação da concepção das professoras.

Amarílis respondeu que: *A fase de 2 e 3 anos eles são egocêntricos, então as intervenções realizadas diante de conflitos que acontecem são: Por eles ainda estarem com a fala em construção, usam muito da ação na hora de resolver os conflitos, batem, beliscam, empurram, gritam. A professora diz: “Não se bate nas pessoas, a gente conversa! ”; “diz para seu amigo que você não gostou e que doeu”; “o que você gostaria que ele fizesse para você se sentir melhor? ”. A gente valoriza o sentimento da criança: “imagino que tenha doído muito, você precisa se acalmar para falar isso para ele”.*

Identifica-se que Amarílis realiza intervenções usando a fala descritiva onde legitima os sentimentos e estimula os pequenos a refletir e achar uma solução para o problema. DeVries e Zan (1998, p.95) salienta que “As comunicações verbais de crianças pequenas frequentemente não são muito coerentes e, portanto, as crianças têm dificuldade de entender umas às outras”. Claramente percebe-se que a professora é preocupada em elaborar estratégias flexíveis que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças.

Jasmim respondeu que realiza: *Brincadeiras dinâmicas que os permitem pensar, criar, elaborar e também jogos que estimulam o raciocínio lógico e que os capacitam para serem ativos, dinâmicos e terem atitudes necessárias para atender suas necessidades.*

Porém, durante os cantinhos as crianças não tinham oportunidades de escolha, precisavam esperar sua ordem para mudar de atividade. Uma das observações que foi possível verificar quando uma criança manifestou interesse em brincar na outra mesa e ao levantar da cadeira a professora lhe disse: “*Não é para trocar de mesa, esta é a sua*”. A professora não permitia que a criança fosse à outra mesa brincar mesmo que houvesse cadeira sobrando. DeVries e Zan (2010, p.157) afirmam que “Os educadores geralmente orientam as crianças por caminhos que promovam mais obediência do que autonomia”. Percebe-se que para a professora *Jasmim* a autoridade exercida pelo professor sobre a criança é o melhor caminho para autonomia.

Outro momento observado foi após o lanche da tarde, onde as crianças foram brincar no pátio da escola, durante a interação das crianças, aproximou-se uma menina chorando dizendo: “Professora, a Maria não quer me deixar brincar!”, a educadora olhou para a criança e disse: “Deixa, não liga não, vai brincar você sozinha!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ambas as professoras participantes da pesquisa ter como objetivo formar pessoas autônomas, constatou-se que não basta ter boas intenções utilizando práticas incoerentes, é necessário oferecer de fato estratégias que favoreçam a construção de um ambiente sociomoral. A professora da classe A, buscava construir um ambiente sociomoral, oportunizando a cooperação e autonomia dos alunos, sua prática é congruente com a orientação que diversos autores citados neste artigo prezam. Sua interação com as crianças é pautada na linguagem descritiva, contribuindo para o respeito mútuo, auto regulação e cooperação.

Na classe B, o discurso da educadora era nobre, porém sua prática ensinava para os alunos que o correto é sempre obedecer ao que os outros mandam, e que refletir sobre a regra imposta é desnecessário. Cabe a escola e ao professor proporcionar um ambiente que favoreça a construção dos valores morais e autonomia das crianças. O professor precisa entender as características da etapa do desenvolvimento e os tipos de moralidade que as crianças se encontram para assim poder construir uma prática coerente.

Constatamos que a formação do professor não garante, mas faz diferença no entendimento e nas atitudes que o educador desempenha junto às crianças de creche, como é o caso desta pesquisa, podemos considerar que são os adultos que determinam a natureza do ambiente sócio moral no qual a criança pequena vive, por meio das interações diárias.

Referências

ASSIS, Mucio Camargo de; Assis, Orly Zucatto Mantovani, Desenvolvimento moral e educação, Campinas, SP, 2013.

_____; Assis, Orly Zucatto Mantovani de. PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas, SP, 2010.

DAL COLETO, Andréa Patapoff. Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil. Campinas, SP, 2014.

DEVRIES, RHETA; Zan, Betty. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

PIAGET, Jean; Inhelder, Bärbel. A psicologia da criança; tradução Octavio Mendes Cajado, 4ª edição, 1976.

_____; Jean. O juízo moral na criança; tradução Elzon Lenardon. São Paulo; 1994.

_____; Jean. Seis estudos de psicologia; traduzido por Profª Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva; 1967/1976.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP. Fapesp, 2000.

_____; Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Campinas, SP, Unicamp, 2003.

_____; Telma Pileggi; Basseto, Cintia Regina de Camargo; Vicentin, Márcia Regina; Ferrari, Maria Teresa Baptistella. “Supernanny” e “S.O.S Babá”: Um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas. Vol.2. Unesp, SP, 2009. (<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/579/463>)

APRENDER A VIVER JUNTOS
RELATO DE PESQUISA



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlia Neves Ferreira - julia.nevesf@yahoo.com.br - UNESP - Instituto de
Bióciências, Letras e Ciências Exatas

Resumo

Tendo em vista a recorrência dos conflitos interpessoais em sala de aula e a crença de muitos educadores de que resolvê-los não faz parte de sua função, o presente estudo objetivou investigar as estratégias de intervenção utilizadas na resolução de conflitos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que trabalham com metodologias pedagógicas distintas verificando se a conduta dos educadores nessa prática corrobora com o desenvolvimento da heteronomia ou autonomia moral dos alunos. Para isso, foram realizadas observações e entrevista com 10 professores e 21 alunos. Os resultados encontrados indicam que os professores se deparam constantemente com conflitos em seu trabalho e a maneira que lidam com eles interfere significativamente na construção da moral das crianças. Se agirem de forma recíproca, com predomínio das relações de respeito mútuo, contribuirão para que as crianças construam estratégias mais justas e respeitadas para resolverem seus conflitos e alcançar a autonomia. Porém, em ambientes onde prevalecem sanções expiatórias e relações de coação, predominará a formação de indivíduos heterônomos. Os resultados obtidos com as crianças em ambas escolas, indicaram ambientes que favorecem o desenvolvimento moral heterônimo. Ressalta-se, portanto, a importância dos docentes adotarem atitudes pautadas na reciprocidade frente aos conflitos, onde o autoritarismo do adulto seja minimizado.

Palavras Chave: resolução de conflitos; educação moral; desenvolvimento moral.

Introdução

Os conflitos são inevitáveis e naturais na convivência entre as pessoas, pois são inerentes às relações humanas, visto que, a diversidade e divergências de crenças e opiniões geram discordâncias e atritos entre os indivíduos. Em se tratando, especificamente do ambiente escolar, notamos constantemente situações conflituosas entre todos que participam de tal contexto. Entretanto, na maioria das vezes os conflitos são percebidos por gestores e professores como prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos, uma vez que são acontecimentos recorrentes, que geralmente suscitam muitas dúvidas sobre como lidar com eles além de que muitos docentes acreditam que resolvê-los não faz parte da sua função de educador.

É possível observarmos que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam passivos e obedientes, encarando os conflitos como situações nocivas e prejudiciais que necessitam de sanções expiatórias, tais como ameaças, gritos e imposições de regras arbitrárias para serem mediados. Os professores tentam, portanto, evitar tais conflitos usando de sua autoridade para intervir de maneira equivocada e não eficaz na resolução do problema. Dessa forma, acabam favorecendo a manutenção da heteronomia e perdendo a oportunidade de construir um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações cooperativas que aborde em sala de aula os valores e as regras importantes para um bom convívio social entre as crianças. A luz do construtivismo, porém, essas situações são vistas como naturais e necessárias ao desenvolvimento da criança, além de serem consideradas como oportunidades favoráveis para que os valores e regras sejam trabalhados, favorecendo a formação de pessoas autônomas.

Estudiosos em psicologia moral, como Vinha, (2000), Tognetta (2009) e Licciardi et al (2011) afirmam que os conflitos devem ser vistos como situações necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que dá à elas a oportunidade de aprenderem sobre si, sobre os outros, sobre as normas sociais, além de influenciar na construção de valores e princípios.

Vinha (2000) considera que em seu trabalho diário com as crianças, o professor defronta-se constantemente com pequenas dificuldades, problemas repentinos, momentos de crises e desavenças, ocorrências cotidianas que exigem uma conduta por parte do adulto e a maneira do mesmo de lidar com tais situações, mesmo não fazendo nada, interfere na construção do julgamento moral da criança.

À vista disso, a presente pesquisa surgiu do interesse em identificar e analisar como professores lidam com situações conflituosas no ambiente escolar e como as intervenções utilizadas por eles nas tentativas de resolução podem influenciar no modo de agir da criança perante os próprios conflitos e em seu desenvolvimento moral. Acreditamos que identificar tais estratégias seja um passo fundamental para propormos intervenções que visem contribuir com um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações cooperativas, auxiliando no desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Diante de tais considerações, o objetivo da pesquisa se baseou em investigar as concepções sobre conflitos, regras e sanções de alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que trabalham com metodologias pedagógicas distintas, e a partir das respostas dos docentes e dos alunos em entrevista e observações dos ambientes escolares, buscamos comparar se as metodologias distintas interferem na concepção dos alunos sobre regras e sanções e identificar as estratégias, intervenções e os tipos de sanções utilizadas pelos professores nas resoluções de conflitos entre as crianças, verificando se as mesmas no modo de agir dos alunos perante os próprios conflitos e se corroboram com o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia moral de acordo com a teoria da moralidade de Jean Piaget.

Desenvolvimento

Jean Piaget (1896-1980), importante teórico da psicologia desenvolvimentista, publicou originalmente suas pesquisas sobre desenvolvimento

moral em 1932 no livro *Le jugement moral chez l'enfant*, traduzido para o Português em 1977 com o título “Julgamento moral na criança”, tendo sua segunda edição brasileira publicada em 1994 com o título “O juízo moral na criança”. Por meio dessa obra, o autor suíço estudou a moralidade humana, buscando compreender o juízo moral de crianças através de pesquisas referentes à evolução das noções de regra e justiça, além de descrever a existência de duas tendências opostas de moral. Como método de suas investigações, utilizou-se de observações e entrevista clínica.

Um ponto de grande relevância destacado pelo autor em sua obra refere-se ao tipo de relação interindividual estabelecida entre os indivíduos que pode ser de coação ou “moral do dever” que conduz à heteronomia, e cooperação ou “moral do bem” que conduz à autonomia. As pessoas guiadas pela heteronomia são controladas pelo respeito unilateral e não consideram as sanções por reciprocidade como um castigo, uma vez que, a reparação de algum dano é vista como uma consequência natural de seu ato e não como uma punição. Consideram justas as sanções expiatórias, pois, para elas, é por meio do “castigo” que se reestabelece os vínculos abalados. Já os indivíduos que são guiados pela autonomia, passam a compreender que as regras existem em função dos princípios e da necessidade de regular a convivência humana, consideram justas as sanções por reciprocidade, tendo suas ações conduzidas pelo princípio da equidade.

Dessa forma, as relações estabelecidas entre as crianças e o meio que convivem, tanto no ambiente escolar quanto no familiar e na sociedade em geral, tendem a influenciar significativamente na construção da moral, uma vez que é por meio das interações que as crianças passam a conhecer as normas que são aceitas ou não por cada grupo social, e, como estão em constante desenvolvimento, passam a formar gradativamente sua consciência moral. Isso significa que, em ambientes escolares cooperativos, pautados em relações democráticas, onde prevalecem sanções por reciprocidade, respeito mútuo e as regras são construídas pelo grupo,

as crianças têm condições mais adequadas para desenvolverem a autonomia moral, pois lhes é dada a oportunidade e a liberdade para escolhas e tomada de decisões.

Conforme se dá o desenvolvimento moral, as crianças passam a relacionar-se de maneira diferente com as regras. DeVries e Zan (1998) explicam que dar às crianças a oportunidade de estabelecerem regras e tomarem decisões, favorece a autorregulagem e a cooperação reduzindo, assim, a heteronomia. “É graças as relações simétricas e recíprocas de cooperação que a criança ensaia seus primeiros passos rumo à autonomia.” (LA TAILLE, 2006 p.141). Já em ambientes coercitivos, pautados em relações unilaterais, onde prevalece a autoridade do educador e as sanções expiatórias, predominará a manutenção da moral heterônoma.

Martins e Kawashima (2011) explicam que na coação moral a influência do adulto perante a criança é muito grande, pois, nesta fase, toda ordem ou regra partindo do adulto constitui um dever moral. Portanto, uma educação pautada na submissão e na obediência acrítica as regras, onde o professor tem atitudes constantes de ameaças, críticas, punições arbitrárias e intimidação emocional, dificilmente contribuirá para a integração de princípios e valores morais na personalidade da criança.

Em seus estudos, o autor também definiu dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. As sanções expiatórias têm como objetivo fazer com que o indivíduo que infringiu uma regra sofra castigos ou punições pelo seu erro. Nesse aspecto, os adultos punem considerando a consequência do ato e não sua real intencionalidade e a criança acaba recebendo punições desproporcionais a sua falta, não contribuindo para a compreensão efetiva da regra. Já as sanções por reciprocidade têm como principal característica uma relação natural e lógica com o ato a ser sancionado fazendo com que a criança compreenda as consequências do seu ato (VINHA, 2000). Tognetta (2009, p. 101) afirma que “é preciso o uso de sanções por reciprocidade. Os castigos levam ao medo da autoridade que, por sua

vez, contribui para que a criança permaneça heterônoma: ela obedece à fonte da regra e não ao princípio gerador”.

Para se educar moralmente não há uma receita, o ambiente construtivo é formado por um conjunto de fatores, onde os conflitos não devem ser evitados e as mudanças não devem ser superficiais. “Uma criança que está caminhando em direção à autonomia não deve se preocupar apenas com a sanção que o adulto irá lhe atribuir mas, sim, com o que ele irá sentir daquilo que ela está fazendo” (VINHA, 2000, p. 267).

O desenvolvimento moral pode ser considerado bem-sucedido, portanto, quando, com o passar do tempo, a obediência às normas não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas, mas sim de uma consciência interna que segue princípios e valores integrados à personalidade da pessoa, ou seja é guiada pela moral autônoma. Logo, não impor à criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma e criar situações para que descubra a necessidade e as razões das regras, são caminhos fundamentais para a construção da autonomia moral.

Desse modo, reconhecer os momentos de conflitos como favoráveis e oportunos ao desenvolvimento moral, deixando de serem vistos como situações perigosas e prejudiciais e pensar em ações que podemos ter na escola para favorecer estratégias mais assertivas por parte dos alunos é o primeiro passo para se alcançar a autonomia da criança.

Metodologia

Para a realização do presente estudo, que caracteriza-se por uma pesquisa de campo qualitativa, foram selecionados dois ambientes escolares que utilizam metodologias pedagógicas distintas. A escolha das duas escolas se deu pelas suas características.

A Escola A, trata-se de uma escola particular, de período parcial com cerca de 500 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental distribuídos

em 20 salas de aula que vão do 1º ao 5º ano. Seu plano pedagógico é baseado na abordagem construtivista, a maioria das salas de aula são organizadas em fileiras e as avaliações são provas escritas. A instituição localiza-se na região central de uma cidade de médio porte da região noroeste do estado de São Paulo.

A Escola B foi escolhida por utilizar como metodologia de ensino a Pedagogia de Projetos, método onde os alunos escolhem um determinado tema de seu interesse e o tutor passa a trabalhar os conteúdos dentro da perspectiva e interesse dos alunos. A instituição funciona em período integral, além disso, realiza assembleias quinzenais para discutir e definir as regras da escola com todos os alunos e funcionários; não há salas de aula e os alunos se organizam em grupos para desenvolver projetos em mesas distribuídas no pátio da escola; as avaliações consideram a singularidade de cada indivíduo e buscam desenvolver habilidades múltiplas, sendo compreendidas como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Atualmente estão matriculados 85 alunos no Ensino Fundamental. A escola se caracteriza como particular, mas seus alunos não pagam mensalidades, é mantida por doações de empresas e associados e localiza-se na periferia da mesma cidade da escola A. Ambas são dirigidas por entidades religiosas ligadas à igreja católica.

Foi acompanhado o trabalho de duas professoras (uma em cada instituição): uma é educadora de uma turma de 25 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental na escola A e a outra atua como tutora de projetos na escola B de um grupo de cerca de 8 alunos. Os alunos das duas turmas tinham idades entre 8 e 9 anos.

Participaram da entrevista dez professores, sendo seis da escola A e quatro da Escola B. Dos dez docentes, nove são do sexo feminino e um do sexo masculino, encontrando-se na faixa etária entre 27 e 51 anos. Todos possuem nível superior completo, e sete deles possuem pós-graduação sendo dois em

psicopedagogia, um em psicopedagogia e neuropsicopedagogia e um em educação especial; três professores não especificaram.

Com relação aos alunos, contamos com a participação de vinte e um discentes sendo doze da escola A e nove da escola B. O questionário dos alunos foi baseado no método clínico piagetiano desenvolvido por Juan Delval (2002), em que o meio de obter informações sobre os processos de pensamentos, consiste basicamente na apresentação verbal ao sujeito, de histórias envolvendo situações referentes a um tema específico de interesse do pesquisador, para que o sujeito diga o que pensa a respeito dessas ações.

Para conhecer a concepção de autonomia, regras, sanções e estratégias de resolução de conflitos, professores e alunos que aceitaram colaborar com a pesquisa, responderam à uma entrevista estruturada que investigou, por meio de nove questões, o que pensam sobre conflitos e regras, além de nove situações hipotéticas de conflitos, onde deveriam apontar sua atuação diante de cada conflito e justificá-la.

Tais situações de conflito foram retiradas do artigo de Pereira, Marques e Jusevicius (2012), (adaptado para os alunos) que compõem os nove tipos de motivos dos conflitos encontrados nas escolas segundo Licciardi et al (2011), que são: Ação provocativa; Ação provocativa não intencional; Agressão física; Agressão verbal; Disputa; Exclusão; Responsabilidade objetiva; Violação de regra e Delação.

As observações permitiram identificar os conflitos interpessoais mais recorrentes e quais as intervenções utilizadas por alunos e professores para tentar mediar essas situações; o modo como os professores agiam no sentido de orientar a resolução de conflitos pelos próprios alunos; como as regras eram construídas e se todos as cumpriam; como eram as relações entre alunos e professores e entre os próprios alunos (baseadas no respeito unilateral ou no respeito mútuo) e se as atividades em sala promoviam a cooperação.

Quanto às entrevistas, os docentes a responderam de forma escrita devido à falta de disponibilidade dos mesmos para responderem as perguntas de forma gravada. Já os alunos, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concedido pelos responsáveis, responderam à uma entrevista gravada.

Resultados e discussão

As observações, juntamente com as análises das entrevistas realizadas com os dez professores das duas escolas investigadas nos indicam que o conflito é inerente às relações escolares. Porém, notamos discrepâncias tanto nas observações quanto nas respostas dos professores da Escola A e das professoras da escola B.

Com relação as observações realizadas na classe de terceiro ano da escola A, a primeira impressão foi de uma turma aparentemente tranquila onde as crianças, praticamente, não se comunicavam durante as atividades. A professora, em determinados dias, organizava as carteiras de maneiras diferentes, em círculo, duplas e grupos, fugindo do padrão tradicional de fileiras. Entretanto, tais mudanças não colaboraram para aumentar a interação entre as crianças, visto que era cobrado constante silêncio pela docente. Não eram recorrentes situações conflituosas nessa turma, mas quando aconteciam, em sua maioria, eram por conta da dificuldade de algumas crianças em aceitar as regras dos jogos nas aulas de Educação Física ou por conta de ações provocativas.

Com relação as regras, observamos que, por ser uma instituição de grande porte, as normas gerais da escola eram elaboradas pelos docentes e gestão. Já as regras de convivência entre as crianças eram elaboradas no início do ano por cada professora com sua respectiva turma, por meio dos “combinados da turma”.

Na escola B, foi observado o trabalho de uma tutora que acompanhava o desenvolvimento do projeto de um grupo com oito alunos. A tutora auxiliava o grupo a montar o projeto e o cronograma de execução a partir dos interesses das próprias crianças. Os conflitos mais recorrentes nessa escola referiam-se a disputa de mesas e divergência de opiniões, onde as tutoras (professoras) buscavam

resolvê-los por meio de conversas com os envolvidos e às vezes encaminhando os mesmos à Direção. Observamos também, que nas ocorrências de conflitos entre os pares, as próprias crianças tentavam resolvê-los e a ajuda do adulto não era solicitada com muita frequência.

Com relação as entrevistas, os resultados obtidos indicam que a maioria das ações dos docentes da escola A frente aos conflitos não favorecem o desenvolvimento moral dos alunos, muitas vezes por tomarem os conflitos para si e resolvê-los pelas crianças ou por utilizarem de sua autoridade para impor uma solução e obrigar os alunos a determinada atitude, não reconhecendo a importância dos conflitos nas relações interpessoais e na formação moral. Apesar da maioria das ações das professoras da escola B serem mais favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, foi possível constatar, mediante análise dos relatos, que também existem práticas coercivas e, algumas vezes, não é dado aos alunos a oportunidade de resolverem seus próprios conflitos.

Referente aos alunos entrevistados na escola A, a maioria acredita que as regras criadas pelos adultos devem ser seguidas e as crianças não podem criá-las. Na maioria dos conflitos, se for em sala de aula a professora deve ser chamada para resolver, se for no intervalo a funcionária é chamada, e, segundo eles, se não resolver encaminha para a diretora, evidenciando, assim, a tendência à heteronomia moral. Com relação aos alunos da escola B, constatamos que apesar das repostas das professoras indicarem para o estabelecimento de relações mais cooperativas, a maioria das repostas das crianças apontam que elas não participam da construção das regras da escola, solicitam com frequência a ajuda da professora para solucionarem seus conflitos e acreditam que todas as normas criadas pelos adultos devem ser obedecidas, contexto semelhante ao da escola A, que também tende à manutenção da heteronomia moral.

Considerações finais

Com a análise dos dados obtidos, via observação e entrevistas com os professores e alunos, concluímos que os professores se deparam constantemente com dificuldades, conflitos e problemas repentinos em seu trabalho diário e a maneira que lidam com tais situações interfere na construção da autonomia moral das crianças, mas nem todos o fazem na direção da autonomia. Dessa forma, os educadores precisam conhecer como se dá o desenvolvimento moral infantil para lidarem melhor com tais situações, encarando-as como oportunidades para que as crianças construam valores que visem o alcance da autonomia. Esta só se desenvolverá a partir de relações de reciprocidade e respeito mútuo.

Os discursos dos alunos de ambas as escolas evidenciaram que os professores não estimulam que os alunos sejam protagonistas de suas ações, sendo submissos às decisões dos adultos tanto para a resolução de seus conflitos, quanto para a elaboração das regras. Dessa forma as escolas não estão contribuindo para o desenvolvimento da autonomia moral dos mesmos.

A escola, como em toda a sociedade, precisa da elaboração e do cumprimento de regras, de normas que norteiam o funcionamento, as relações, a convivência, a cooperação, que possibilitam o diálogo e as trocas sociais. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social (VINHA, 2000).

Mas vale ressaltar que a grande quantidade de regras impostas nas escolas não significa que as mesmas se baseiam em princípios que as sustentem. É importante, que as crianças estejam envolvidas na tomada de decisões e estabelecimento de regras em sua classe, para que possam contribuir na construção de uma atmosfera de respeito mútuo e cooperação e que criem as regras conforme sentirem necessidade da existência das mesmas, e não apenas no início do ano como forma de prevenção dos conflitos.

A vista disso, o ambiente educacional deve ser um espaço propício onde o autoritarismo do adulto seja minimizado e que dê condições para as crianças exporem suas opiniões, tomarem decisões, aprenderem a resolver conflitos experienciarem situações de respeito mútuo, justiça, cooperação, reflexão e tomada de decisões, para que, aos poucos, ela se autodisciplinem e regulem seu comportamento, para que não se pautem mais na obediência exterior e passem a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista do outro.

Constatamos, portanto, que as relações interpessoais estabelecidas na escola proporcionada pelos docentes influenciam na formação do ambiente sociomoral e conseqüentemente no desenvolvimento da moral do aluno, porém percebemos que a educação moral não está presente de forma efetiva nas escolas, deixando a desejar quanto ao ambiente promovido e as relações que impõe. Sendo assim, a equipe escolar (gestores e docentes) precisa dar relevante atenção à qualidade das relações que promove no ambiente educacional e assumir seu percentual de responsabilidade sobre a educação moral de seus alunos.

Referências

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LICCIARDI, L. M. S. et al. Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano. *Revista Múltiplas Leituras*, Franca, v. 4, n. 2, p. 69-84, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/2856/2907>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

MARTINS, R. A.; KAWASHIMA, R. A. Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA; T. P. (Orgs.). *Conflitos na Instituição educativa: perigo ou oportunidade?* Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-86.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PEREIRA, P.; MARQUES, C. A. E.; JUSEVICIUS, V. C. C. A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos. *Revista Intellectus*, Campinas Ano IX n. 25, 2012. Disponível em: <<http://revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=312>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

TOGNETTA, L. R. P. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA; T. P.. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e das assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil uma visão construtivista*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

ESCOLA COM GÊNERO, ESCOLA COM SEXUALIDADES

Francisca Helena Gonçalves Vetorazo –
fl44423@g.unicamp.br - GEPEDISC- FE - Unicamp

Resumo

O intuito deste Relato de Pesquisa é apresentar os resultados de uma etnografia realizada ao longo dos anos de 2013 e 2014 com estudantes do ensino médio, em duas escolas localizadas no interior de São Paulo. Com o objetivo de evidenciar como jovens estudantes do ensino médio de duas escolas – uma escola pública e uma escola particular, localizadas no interior de São Paulo, região de Sorocaba, desenvolvem suas ações no cotidiano escolar e produzem espaços para expressão e afirmação de suas identidades de gênero e sexualidades, realizei uma pesquisa durante os anos de 2013 e 2014. Em uma perspectiva antropológica, a pesquisa privilegiou a observação participante e a escuta de falas, brincadeiras e comentários dos sujeitos no cotidiano escolar. Embora predomine nas duas escolas, a tentativa de normatizar os comportamentos dos jovens com relação ao gênero e a sexualidade, essa prática é enfrentada pelos jovens estudantes do ensino médio na faixa de 15 a 18 anos. A etnografia realizada nas duas escolas evidenciou que as relações intergeracionais e intrageracionais tendem a transformar as temáticas de gênero e de sexualidade em arenas políticas de enfrentamento e de negociações intermitentes.

Palavras Chave: gênero, sexualidade, arenas, escola, etnografia.

Introdução

Pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos sobre gênero e sexualidade em ambiente escolar apontam que a escola permanece abordando a temática com base na prevenção de doenças e gravidez na adolescência. Além disso, seguindo a tradição de outras instituições da modernidade, a escola reproduz práticas que visam a construção e reafirmação de identidades heterossexuais, estruturadas a partir dos marcadores biológicos do masculino e do feminino (ALTMANN, 2003; LOURO, 2003, BENTO, 2011).

Como destacam Forquin (1993) e McLaren (1992), a escola constitui um mundo social que apesar de ter suas referências em contextos históricos e sociais específicos, possui vida própria, sendo marcada por “ritos e modos próprios de regulação e transgressão” (FORQUIN, 1993, p.167) resultantes das inter-relações entre os agentes institucionais – professores, professoras, diretores, coordenadores, funcionários em geral – e os/as alunos/as, crianças e jovens.

É no interior da escola que ocorrem as relações sociais favoráveis a seleção e a reelaboração dos elementos culturais que compõem as ações dos sujeitos em diferentes situações de interação. Para McLaren (1992), a cultura escolar e, mais especificamente, a cultura da sala de aula é:

uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados, e onde os símbolos tem força tanto centrípeta quanto centrífuga (McLaren, 1992, p.35).

Quando o assunto é gênero e sexualidade no ambiente escolar, as pesquisas tendem a indicar que a reprodução do modelo heterossexual predomina e a escolarização dos corpos prepara os estudantes dentro de padrões socialmente esperados e valorizados. Bento destaca:

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da

igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. (...) Quando compreendemos a produção de identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p.556)

No entanto, na minha condição de professora de Sociologia do ensino médio, constato que crianças e jovens agem e promovem espaços para questionar o modelo binário e a lógica da heteronormatividade. Por exemplo, lecionei em turma de ensino médio com 25 estudantes com idades entre 15 e 18 anos, dez destes estudantes se autoproclamavam homossexuais dentro e fora da escola e enfrentavam abertamente os olhares, as censuras, as tentativas de normatização por parte dos agentes institucionais.

É neste contexto que desenvolvi, a partir de uma perspectiva antropológica, o caminho para investigar e interpretar como os jovens estudantes do ensino médio de duas escolas, uma escola pública e uma escola privada, desenvolvem suas ações, produzindo espaços para expressão e afirmação de identidades de gênero e sexuais dissidentes.

Ao pesquisar em uma escola pública e em uma escola privada, a intenção é descrever e identificar nelas, as formas de expressão que se relacionam muito mais com as características geracionais do que com os limites de classe e cultura dos jovens estudantes.

I. Objetivo Geral e Procedimentos Metodológicos

Tomando como referência os diferentes estudos sobre gênero e sexualidade em ambiente escolar, os ensinamentos de Forquin (1993) e McLaren (1992) sobre a

cultura escolar e as assertivas de Geertz⁶ sobre o trabalho do antropólogo, realizei ao longo de dois anos a etnografia em duas escolas, uma escola pública e uma escola privada, com o intuito de apreender e interpretar como os jovens estudantes do ensino médio criam espaços para expressão e afirmação de suas identidades de gênero e sexualidades⁷.

Os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a pesquisa são de diferentes naturezas. Iniciei a investigação realizando o mapeamento de trabalhos produzidos nos últimos dez anos sobre a temática de gênero e sexualidade na escola. Esse levantamento foi realizado a partir de bibliografias citadas em estudos contemporâneos sobre gênero e sexualidade na escola e também a partir de palavras-chave – sexualidade, gênero, educação, identidade, etnografia, escola – pesquisadas em portais e sites científicos como Scielo, Cadernos Pagu, Biblioteca Digital Unicamp, Banco de Teses da Capes, Portal Domínio Público, Portal da Associação Brasileira de Antropologia.

Como nas duas escolas os gestores manifestaram a preocupação com a exposição das instituições, de seus estudantes e dos professores e professoras, assumi o compromisso de que os nomes seriam preservados. Assim, a escola pública foi nomeada como Escola A e a escola privada, como Escola B e todas as pessoas que participaram da pesquisa receberam nomes fictícios.

A etnografia realizada nas duas escolas privilegiou a observação participante, e valorizou a escuta das falas e dos comentários feitos pelos diferentes

⁶ De acordo com Geertz, “o lócus do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhança), eles estudam nas aldeias.” (GEERTZ, 2008, p.16)

⁷ Segundo a perspectiva de Foucault (1995) *sexualidade* é um dispositivo social de controle sobre as pessoas e está ancorada, simultaneamente, na busca do prazer, nos discursos que norteiam a busca do prazer e nas normas de permissão e interdição dos atos que provocam o prazer. Portanto a sexualidade possui uma dimensão coletiva – as experiências sexuais são intermediadas e reguladas pela cultura -, e uma dimensão individual – a busca do prazer, da satisfação. Pode-se inferir que cada indivíduo segue um caminho para realização de sua satisfação sexual o que torna a sexualidade um modo de estar no mundo relacionado à identidade individual. Portanto, diante das diferentes identidades pode-se considerar a existência de *sexualidades*.

sujeitos no cotidiano escolar. Ao longo da pesquisa, conversei informalmente com os jovens estudantes e entrevistei os adultos que trabalham nas escolas – bedéis, inspetores, secretárias, responsáveis pela cantina, professores e professores, gestores e gestoras.

Para o registro das falas, das conversas informais não gravadas e das entrevistas, tomei o cuidado de evidenciar sentimentos, gestos e expressões dos “nativos”, mantendo-me o máximo possível fiel ao que observei e ouvi em campo. Para destacar as formas de tratamento que parecem estar incorporados aos nomes dos adultos, utilizei aspas (“dona”, “seu”, “tia”, “tio”), também tomei o cuidado de registrar as manifestações de sentimentos (risos, lágrimas, piscadas, trocas de olhares). Esses aspectos presentes no cotidiano muitas vezes passam despercebidos ao pesquisador, mas são eventos valiosos porque fornecem as minúcias culturais dos eventos cotidianos.

Para Gluckman (2009, p.239), a série de eventos cotidianos observados pelo antropólogo são situações sociais. De acordo com o autor “as situações sociais constituem uma grande parte da matéria-prima do antropólogo, pois são os eventos que observa” e utiliza para compor suas análises.

Van Velsen (2009) deu o nome de “análise situacional” ao método de inserir os registros etnográficos na análise dos processos sociais. Segundo Van Velsen,

Ao usar o método, o etnógrafo não somente apresenta ao leitor abstrações e conclusões do seu material de campo, mas também fornece parte considerável desse material. Isso proporciona ao leitor melhores condições para avaliar a análise etnográfica não apenas do ponto de vista da coerência interna da argumentação mas também por meio da comparação dos dados etnográficos com as conclusões que foram extraídas deles.

(VAN VELSEN, A Análise Situacional e o Método de Estudo de Caso Detalhado in FELDMAN-BIANCO, Antropologia das Sociedades Contemporâneas Métodos, 2009, pp. 454-455).

Seguindo a proposta de Gluckman (2009), compus minhas análises transpondo dos registros de campo algumas situações sociais que escolhi deliberadamente para destacar as permanências e as instabilidades presentes no ambiente escolar com relação a temática de gênero e sexualidades. Nesta perspectiva, a escola se apresenta como um local de pesquisa carregado de variadas manifestações culturais, um cenário de permanências, mas também com grande potencial para mudanças.

O universo desta investigação é formado por alunos e alunas do ensino médio, com idades entre 15 e 18 anos que, embora se diferenciem em termos socioeconômicos, compartilham de estilos de vida e de uma linguagem geracional comum (CARDOSO e SAMPAIO, 1994). Como foi possível apreender durante a pesquisa, esses estilos de vida e essa linguagem geracional comum se manifestam no uso frequente das redes sociais, na valorização das “baladas” e dos “pancadões” como formas de lazer, no consumo sempre atualizado de determinados equipamentos de tecnologia (*i-pods, tablets, smartphones, videogames*, etc), na contestação das regras e enfrentamento da autoridade no ambiente escolar, no questionamento dos valores e dos padrões familiares, no “ficar” como forma preferencial de relacionamento, dentre outras práticas comuns aos jovens nessa faixa etária (ALMEIDA e TRACY, 2003).

A principal diferença entre os jovens da escola pública, Escola A, e da escola privada, Escola B, foi observada no tipo dos movimentos sociais que dizem estar engajados. Na escola A, em sua maioria, os jovens dizem estar ligados ao movimento *hip-hop*. Algumas meninas disseram participar de coletivos feministas e alguns meninos autoproclamados homossexuais, participam de grupos ligados ao movimento homossexual nas redes sociais. Na escola B, as meninas participam de coletivos feministas e levam as discussões sobre relações de gênero para a sala de aula e para os murais da escola; os meninos autoproclamados homossexuais disseram participar de grupos em redes sociais. Meninos e meninas disseram que

participam de ONGs comprometidas com a proteção animal e/ou realizam trabalho voluntário em creches, abrigos e casas de repouso para idosos. Atividades estimuladas pela escola a partir da disciplina de Filosofia.

Nas duas escolas, o “mundo adulto” é representado pelas pessoas que comumente chamamos de funcionários da escola. Os funcionários incluem desde diretores/as, coordenadores/as, professores/as e uma ampla equipe de pessoas responsáveis por diferentes atividades que a escola requer: vigias, inspetores/as, cantineiros/as, porteiros/as, bibliotecários/as, secretários/as, entre outros. Nesse universo, além de acompanhar e conversar com professores, professoras e gestores, privilegiei aqueles que se relacionam com os jovens fora da sala de aula: as merendeiras e os funcionários diretamente vinculados a manutenção da disciplina escolar – inspetores e bedéis.

II. Marco Teórico e Resultados

Grande parte da literatura sobre gênero e sexualidade de crianças e de adolescentes na escola (LOURO, 2000; ALTMANN, 2003; ALTMANN, 2012; BENTO, 2011) tende a mostrar que as estratégias pedagógicas e a forma de organização das escolas, além de manterem uma forte ligação com o discurso médico sobre sexualidade, trabalham no sentido de construir identidades de meninos e de meninas como parte de um “trajeto natural” no qual os marcadores biológicos são os determinantes para os jeitos de ser, pensar e agir.

Homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. (LOURO, 2000, p.16)

Para Bento (2011), a “pedagogia dos gêneros hegemônicos” fundamenta as estratégias pedagógicas que produzem os modelos binários heterossexuais, inibindo e/ou silenciando e/ou excluindo as identidades que se identificam como identidades não binárias próprias do “outro”, também considerado como “estranho”, “diferente” e as vezes “bizarro”.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “ Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é objeto dessas reiteraões eh minada. BENTO, 2011, p.552)

Ao realizar uma pesquisa etnográfica⁸ em duas escolas, constatei a persistência de práticas que tratam gênero e sexualidade como uma unidade indissociável, determinada pelos marcadores biológicos (pênis/menino/homem/masculino; vagina/menina/mulher/feminino) e controlada pelo ensino e reprodução de valores heteronormativos. Confirmando o que diz a literatura da área, em todos os lugares do ambiente escolar, do portão de entrada, passando por corredores, pátios internos e externos, até as salas de aula, foi possível observar práticas cotidianas comprometidas com o controle dos corpos das crianças e dos adolescentes, mediante o estabelecimento de regras para o falar, o sentar, o caminhar, o vestir e o ser (VETORAZO, 2016).

Se os PCNS propõem que a “orientação sexual” nas escolas seja tratada com direcionamento pedagógico de forma transversal, a etnografia realizada em duas escolas revela que a discussão do tema vem ocorrendo de forma constante e dispersa em todos os momentos e espaços das escolas por meio de enfrentamentos e negociações. Os enfrentamentos ocorrem diante de expressões de preconceitos e

⁸ VETORAZO, Francisca Helena Gonçalves. **Gênero e Sexualidade na Escola: Arenas de Enfrentamento e Negociação**, Dissertação de Mestrado, Campinas, 2016

de tentativas de imposição – ora veladas, ora declaradas – da heteronormatividade; as negociações surgem quando as situações de impasse forcem um recuo estratégico para aquele que está em desvantagem.

É importante não perder de vista que gênero e sexualidade, além de categorias analíticas, são campos políticos construídos social e historicamente tendo a norma heterossexual como fundamento central (BUTLER, 1999). Nas situações sociais que observei nas duas escolas, constatei o esgarçamento do domínio da heteronormatividade. Esse esgarçamento ocorre em virtude de uma série de elementos históricos conjugados, mas especialmente por influência direta da atuação política de atores sociais que durante muito tempo permaneceram silenciados e invisíveis até recentemente no cotidiano escolar: gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e assexuais.

Os comportamentos sexuais e afetivos tidos como “desviantes” não constituem evidentemente um fenômeno novo, mas a novidade talvez resida no enfrentamento, ou seja, essa reação generalizada entre os/as jovens estudantes à atribuição de desvio em relação a uma norma moral. Como destacou Giddens:

As garotas acham que tem o direito de se envolver na atividade sexual, incluindo a relação sexual, em qualquer idade que lhes pareça apropriada. Na pesquisa de Rubin, virtualmente nenhuma garota adolescente fala em “se guardar” para o noivado e para o casamento. Em vez disso, falam uma linguagem de romance e compromisso que reconhece a natureza potencialmente finita de seus envolvimento sexuais anteriores. (GIDDENS, 1993, p.19)

Nas situações sociais identificadas nas duas escolas, se o foco da análise for somente a ação dos representantes do mundo adulto, confirmarei que a escola de fato é reprodutora de modelos binários e de valores sexistas, mas no cotidiano das duas escolas os/as alunos/as do ensino médio não são passivos, reagem através de gestos, risos e críticas objetivas as inúmeras estratégias de controle; na Escola A, “lá vem mais um sermão do Betão!”, “acorde professora! Estamos no século XXI”, ou ainda, “Betão, larga a mão de ser machista”. Até mesmo uma atitude de mostrar

o dedo do meio para o professor de Sociologia, Roberto (Betão), precisa ser analisado e interpretado no contexto da situação que o produziu. Uma situação de enfrentamento em que o professor ironizou o grupo de meninas que, como vários outros grupos, conversava durante suas explicações: “só podia ser vocês... ficar fofocando durante a aula é coisa de mulherzinha”. Na Escola B, em diferentes momentos e aulas, os/as alunos/as rebatem os/as professores/as: “professora, você não é a dona da verdade, do meu corpo cuido eu.”, “professor, você está errado. Não existe opção sexual, existe orientação sexual”, “eu não concordo que você culpe as meninas. Os meninos estão conversando mais que a gente”, “professor, não gosto de suas piadinhas sobre gays”.

Considerações finais

Certamente o intuito deste relato não é generalizar as situações sociais identificadas para todas as escolas, mas provocar e ao mesmo tempo lançar um olhar ampliado sobre como as interações geracionais na escola podem a longo ou mesmo em médio prazo, contribuir para a reinvenção dos sentidos e dos significados atribuídos ao corpo, às identidades de gênero e às sexualidades. Chamando a atenção para a escola como um lugar de dinâmica, onde adultos e jovens, por meio de enfrentamentos e negociações intermitentes, estão produzindo novas formas de interação social e de constituição de suas próprias identidades sexuais e de gênero e, ao mesmo tempo, produzindo o esgarçamento do modelo binário que enquadra as pessoas em categorias fechadas: homem/masculino, mulher/feminino.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e TRACY, Kátia de Almeida. **Noites Nômades: Espaço e Subjetividade nas Culturas Jovens Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n.13 - abr. 2013 - pp.69-82 <www.sexualidadsaludysociedad.org> acesso em 20 de março de 2014.

_____. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n.21 2003: pp.281-315.

_____. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.9, no.2, p.575-585, 2001.

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 55-56. IN **Aluno_SOCIO_3a_vol2_24_08.04.09.indd** p.31 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

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

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, num.2, p. 549-559, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero** – Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007

BUSQUETS, Maria Dolors, et al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. Tradução de Claudia Schilling. 6ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. 111

CALDEIRA, Tereza. Memória e relato: a escuta do outro. In: **Revista do Arquivo Municipal** – Memória e Ação Cultural, v.200, 1991. São Paulo: DPH.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 9, n.26, p. 30-50, 1994.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia” In **Educar**, Curitiba, n.35, Editora UFPR, p37-51, 2009.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. SP: Melhoramentos, 1952.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. 2ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FELICIO, Leandro Alves. Um projeto de Educação Sexual para o Brasil: O Circulo Brasileiro de Educação Sexual (1933 -1945) **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, julho 2011 Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh\(primeiraversao\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300919582_ARQUIVO_TrabalhoparaAnpuh(primeiraversao).pdf)> acesso em 20. Dez.2013.

GOFFMAN, Erving. Representações. In: _____. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 29

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. Unesp.1992.

IBGE.Diretoria de Pesquisa-DPE-Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354520&idtema=130&search=sao-paulo|salto|estimativa-da-populacao-2015>>acesso em 06/01/2016

_____. A vida em uma sociedade pós-tradicional In GIDDENS, A; LASH, S.; BECK, U. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Unesp, 1995, pp. 89-166.

GLUCKMAN, M. Análise de uma situação social na Zululândia moderna in FELDMAN-BIANCO, **Antropologia das Sociedades Contemporâneas** Métodos, São Paulo: Ed. Unesp, pp. 454-455, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2010.

MARQUES, Vera Beltrão. **A Medicalização da Raça**. Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MALINOSWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Ática, 1978.

Orientação Sexual disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf> acesso em 18/06/2014

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> acesso em julho/2014.

REIS, Gisele V. **Sexologia e Educação Sexual no Brasil nas décadas de 1920 e 1950**: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque. Dissertação. [Mestrado em Educação Escolar]. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – FCL/UNESP, Araraquara, 2006.

_____. **Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2010

ROSISTOLATO, Rodrigo. "Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas , v. 24, n. 2, p. 41-54, maio/ago. 2013 .

VAN VELSEN, J. “A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado”. In: FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas – Métodos**. São Paulo: UNESP, pp.437-468, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar In VELHO, G. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p.126

VETORAZO, Francisca Helena Gonçalves. **Gênero e Sexualidade na Escola: Arenas de Enfrentamento e Negociação**, Dissertação de Mestrado, Campinas, 2016

VIDAL, Diana G. “Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940)”. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa B. (Org.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1998

VILLARRUEL-SILVA, M.L.; VETORAZO, F. H. Sobre representações docentes: sexualidades, produção e manutenção de sentidos no ambiente escolar. **Revista Direito e Bioética**, v. 01, p. 21-51, 2013.

Trabalhos para Discussão no. 113, 2001 – Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/tpd/113.html> In **Livro do Aluno Pitágoras Ciências Humanas** CP11-3SO-L1 p.50, 2015.

TOSTA, Sandra Pereira. Cruzando Fronteiras – entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina. **Pro-Posições**, Campinas , v. 24, n. 2 pp. 95-107, maio/ago. 2013.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O CLIMA ESCOLAR POSITIVO E O DESEMPENHO DO ESTUDANTE MEDIANTE DADOS CONTEXTUAIS

Simone Gomes de Melo – simone_ped@yahoo.com.br - UNESP – Univ. Estadual Paulista

Alessandra de Moraes - alemorais.shimizu@gmail.com - UNESP – Univ. Estadual Paulista

RESUMO

O clima escolar é uma forma de perceber o ambiente, sua atmosfera, valores, atitudes, assim como, suas vivências referentes às relações sociais e com a aprendizagem, trata-se de um conjunto de percepções e expectativas compartilhados pelos membros comunidade escolar. Este trabalho objetiva compreender se a qualidade do clima pode influenciar o desempenho acadêmico dos alunos. Os instrumentos para avaliação do clima escolar são questionários construídos para a realidade escolar brasileira, destinados a alunos, professores e gestores, os quais foram validados e mensuram oito dimensões. A metodologia é de tipo descritivo e próxima do nível explicativo, quanto à natureza dos dados é quantitativa e correlacional. Os questionários do clima escolar foram aplicados em uma amostra de 46 escolas públicas de Ensino Médio, distribuídas de modo proporcional em um estado do Brasil, com a participação de 2731 alunos, 426 docentes e 173 gestores. O primeiro resultado referente aos dados de correlação de clima escolar e desempenho no ENEM nos valores brutos não foi considerado estatisticamente significativo. Em seguida analisou-se a regressão linear múltipla que mostrou relações positivas e significantes nas variáveis independentes Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) e Taxa de Participação e nas variáveis Inse e dimensão Intimidação. Considerando que tais fatores contextuais foram significativos para explicar o desempenho, foi realizada uma análise controlando a variável Inse, em que com a divisão das escolas em quartis, foi possível chegar a três grupos: escolas com desempenho abaixo (Grupo 1), dentro (Grupo 2) e acima

(Grupo 3) do esperado, considerando o Inse. Por meio de uma análise mais específica das escolas de Grupo 1 e 3, no que se refere ao clima escolar geral, e também por dimensões, obteve-se uma tendência em que as escolas de Grupo 3 apresentaram uma avaliação de clima escolar mais positiva que as escolas do Grupo 1. Assim, concluiu-se que um clima escolar mais positivo pode atenuar o impacto de diferenças contextuais e propiciar um ambiente melhor para estudar, aprender e se desenvolver, o que, por consequência, reflete-se no desempenho dos alunos.

Palavras Chave: clima escolar; desempenho; ensino médio; dados contextuais.

Introdução

O clima escolar pode ser compreendido como o conjunto de percepções e expectativas advindas dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. É uma forma de perceber o ambiente, sua atmosfera, valores, atitudes, assim como, suas vivências referentes às relações sociais e com a aprendizagem. O clima escolar pode abordar duas, três ou até dez dimensões, ora se dedicando mais ao clima organizacional, para questões mais ligadas à gestão escolar, ora envolvendo mais o clima relacional, abrangendo as relações sociais, conflitos, regras, sanções.

Neste trabalho, para avaliação do clima escolar, escolheu-se dimensões que se alinhavam com instrumentos de clima respeitados, ao mesmo tempo que contemplasse características das escolas brasileiras. Privilegiou-se no questionário aspectos estruturais, organizacionais, e principalmente, as questões relacionais, a convivência partilhada entre os membros da comunidade escolar, sendo eles, alunos, professores, gestores, funcionários e suas famílias.

Piaget (1973/1998) considera a escola como um espaço adequado e privilegiado para levar crianças e adolescentes ao pleno desenvolvimento intelectual e moral. Segundo ele, o fato de se conviver com pessoas diferentes, com desejos e anseios próprios são características importantes para aprender a viver em sociedade. Além disso, Piaget (1930/1996) salienta a participação efetiva nesse

espaço, como na elaboração e discussão de regras, sanções aplicadas para colaborar com a reflexão do ato cometido, assim como no favorecimento de um ambiente cooperativo onde os acordos mútuos são estimulados para uma boa convivência.

Ao mesmo tempo, pesquisas demonstram que o clima escolar positivo propicia diversas melhorias em diferentes esferas na escola, desde a segurança e prevenção do *bullying* (SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; THAPA et al., 2013) aos conflitos e relações sociais (MATTINGLY, 2007; CANGUÇU, 2015). Além disso, acredita-se que um ambiente tranquilo, isento de outras preocupações, proporciona disposição para se dedicar aos estudos e possivelmente melhora no desempenho acadêmico (TAYLOR, 2008; THAPA et al., 2013).

Outros estudos, que tem como objetivo principal analisar o clima escolar com o desempenho acadêmico, demonstram que as dimensões que mais têm relação com o desempenho, seja por preferência em pesquisá-las, seja pela relação encontrada, foram: dimensão que aborda as relações com o ensino e com a aprendizagem (MA; KLINGER, 2000; SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANGUÇU, 2015); dimensão das regras, sanções e segurança na escola (SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013; CANGUÇU, 2015); e dimensão relativa às relações sociais e os conflitos na escola (TAYLOR, 2008; CANGUÇU, 2015).

No presente trabalho, temos como objetivo principal compreender se a qualidade do clima escolar pode influenciar o desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, veremos se ao elencar as oito dimensões, poderá ser confirmada a incidência das dimensões Aprendizagem, Regras e Conflitos como importantes no desempenho do estudante.

Metodologia

A metodologia utilizada é do tipo descritivo, visto que procura a descrição de determinada população, especificamente a comunidade escolar nos papéis de alunos, docentes e gestores, na relação entre variáveis, sendo elas, o clima e o

desempenho das escolas incluídas no estudo. A pesquisa também se caracteriza por ser de nível explicativo, pois investiga a natureza dessas relações (GIL, 2010). No referente à natureza dos dados é de tipo quantitativo e correlacional.

Participantes

Utilizou-se um banco de dados decorrente de uma coleta executada pela equipe da pesquisa *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*⁹, com a qual este estudo se vincula. Na seleção das escolas, foram utilizados como critérios: que fosse de natureza pública; que contemplasse o Ensino Médio; que tivesse dados de avaliação de clima de alunos, professores e gestores; por fim, que seus dados do ENEM 2015 tivessem sido divulgados publicamente. Deste modo foi possível incluir no estudo uma amostra representativa de um estado brasileiro, referente aos dados coletados em parceria com o Instituto Unibanco. O desenho da amostra se constituiu de escolas que tivessem no mínimo 120 alunos matriculados, contemplando 221 escolas, das quais foram selecionadas aleatoriamente 46 escolas, abrangendo 2731 alunos, 426 professores e 173 gestores para os dados de clima e, para os dados de desempenho, os concluintes do Ensino Médio dessas mesmas escolas.

Instrumentos

Para a avaliação do clima escolar foram utilizados os instrumentos validados pela equipe de pesquisadores do GEPEM, que incluem as seguintes dimensões: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e

⁹ Trata-se de um projeto interinstitucional que visou construir, testar e validar três instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar em alunos do 7º ao 9º ano, docentes e gestores. Coordenado pela Dra. Telma Vinha (UNICAMP), contou com a equipe de pesquisadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) e de diversas instituições, sendo financiado pela FAPESP e pela Fundação Lemann.

os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola - para alunos, professores e gestores; as situações de intimidação entre alunos - para alunos; as relações com o trabalho e a gestão e a participação - para professores e gestores.

A avaliação do clima pressupõe a inter-relação das percepções dos membros da comunidade escolar - neste caso alunos, professores e gestores - sobre temas comuns. Ou seja, há nos questionários de cada um desses públicos alguns itens que dizem respeito ao mesmo assunto, e assim é possível cruzar as percepções tornando visível como cada um dos membros avalia o mesmo fenômeno. Além disso, os questionários apresentam-se em formato de *Likert*, havendo quatro possibilidades de resposta para cada item, correspondendo a uma escala de um a quatro pontos, variando de uma maior concordância para uma menor concordância. A partir da média das respostas dadas a cada item, os dados numéricos foram transformados em categóricos, atribuindo-se aos seguintes tercís as respectivas categorias de avaliação do clima: até 2,25, avaliação negativa; de 2,26 a 2,75, avaliação intermediária, e de 2,76 a 4 avaliação positiva.

Já como instrumento de medida de desempenho utilizou-se a nota do ENEM, pois é a única avaliação oficial externa do Ensino Médio. Sua aplicação não é por amostragem, tem bons índices de adesão de candidatos por escola, e é o exame com maior relevância social, pois é utilizado para fins de ingresso no Ensino Superior e seus resultados por escola são divulgados, para livre consulta, por instituição governamental.

Além da nota do ENEM 2015 divulgada pelo INEP¹⁰, utilizamos dados contextuais. Escolhemos para este trabalho dois dados pertinentes às nossas análises: o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), que consiste em uma medida que procura situar o conjunto de alunos atendidos por cada escola, levando-se em consideração o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens domésticos, renda e

¹⁰ Planilha disponível para download em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>

contratação de serviços pelas famílias dos alunos; e a Taxa de Participação, que se refere à percentagem de alunos concluintes do Ensino Médio que optaram por realizar a prova do ENEM [INEP, 2014].

Resultados e discussões

Apresentaremos os resultados das 46 escolas investigadas, de modo a verificar a relação do clima escolar com o desempenho. Os procedimentos utilizados foram: correlação bivariada, regressão linear múltipla, cálculo do efeito escola, e uma análise do clima escolar em relação com o desempenho acadêmico mediante dados contextuais.

Tivemos como primeiro resultado o valor da correlação entre os dados do clima escolar e de desempenho no ENEM, o qual não se mostrou significativo, uma vez que o coeficiente apresentado foi de $r = 0,07$. Efetuamos, em continuidade, análises de regressão linear múltipla, por meio das quais pudemos evidenciar algumas relações em que foi possível prever a variável dependente, possibilitando a determinação causa e efeito da relação. A regressão mostrou relações positivas e significativas tanto nas variáveis independentes Inse e Taxa de Participação, sendo capaz de prever 43,2% (R^2) da variação dos escores da pontuação média do ENEM 2015, quanto nas variáveis Inse e dimensão Intimidação prevendo 36,4% (R^2) da variação dos escores da pontuação média do ENEM 2015.

Embora tivesse sido realizada uma série de correlações, incluindo o clima geral e as oito dimensões, apenas a dimensão Intimidação se confirmou na regressão como fator de causa-efeito para explicar o desempenho dos estudantes. Mesmo assim, tal dimensão não se explica sozinha mas sim juntamente com um dado contextual (Inse), ou seja, a avaliação positiva nessa questão, juntamente com a variável Nível Socioeconômico reflete no desempenho no ENEM. Outro resultado que ilustra os dados contextuais é a Taxa de Participação juntamente com o Inse da escola.

Tais resultados, referindo-se a dados contextuais de modo tão significativo, chamaram-nos a atenção, por isso sentimos a necessidade em percorrer outros caminhos na trajetória da pesquisa em busca de respostas sobre a questão do universo contextual e desempenho em avaliações externas.

Com esse propósito encontramos o estudo de Travitzki (2013), em que o pesquisador explica que o contexto favorável é benéfico para o aluno. Portanto, ao se considerar apenas os dados brutos no ENEM (assim como consideramos em nossa primeira análise), pode-se chegar a um efeito contrário ao que pretendemos: obtém-se um efeito do aluno sobre a escola e não um efeito da escola sobre o aluno. Visto que nosso intuito é compreender como o clima escolar (na situação de comunidade escolar, ambiência, instituição, etc) explica o desempenho, devemos considerar os dados contextuais. Para tanto, utilizamos a análise do efeito escola para relacionar o clima escolar com desempenho no ENEM, porém agora controlando uma variável contextual. Para Travitzki (2013) o efeito escola é estimado:

(...) a partir de um grupo de escolas, qual seria o desempenho esperado para cada uma, levando em conta uma ou mais variáveis de contexto. O efeito escola é, tecnicamente, o resíduo de cada escola neste modelo, ou seja, a diferença entre seu desempenho real e o desempenho esperado segundo o modelo de regressão (THOMAS, 1998 apud TRAVITZKI, 2013, p. 85).

Diante disso, optamos por verificar a influência do clima escolar sobre o desempenho, controlando a variável Inse. Assim, calculando-se o resultado esperado no ENEM diante do Inse apresentado por cada escola, a partir do modelo de regressão linear, foram obtidos os dados residuais, sendo então possível visualizar o desempenho das escolas conforme o esperado ao se considerar a variável controle (no caso, o Inse).

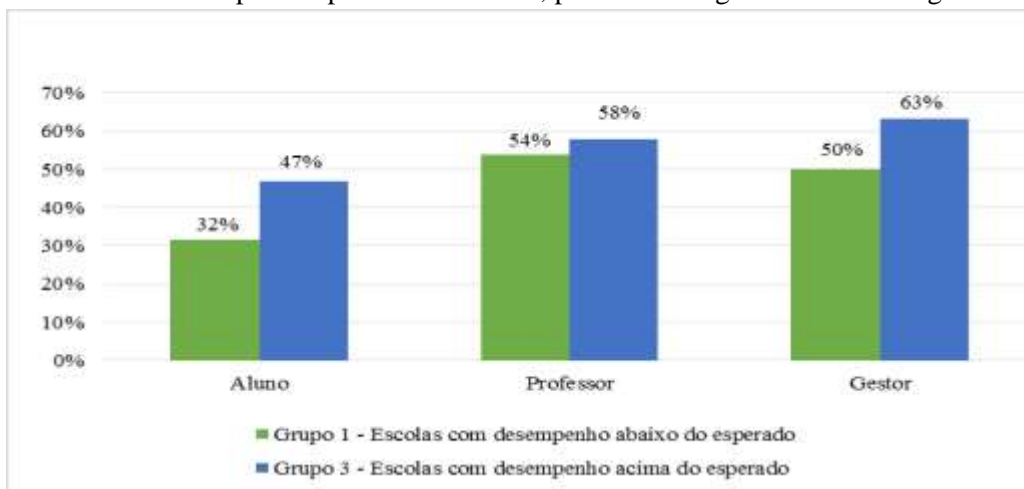
Com o propósito de avaliarmos os dados do clima de acordo com o desempenho das escolas, considerando-os a partir do critério acima e abaixo do esperado, dividimos as escolas em quartis com base na dispersão e tendências

centrais encontradas no cálculo dos valores residuais. Deste modo, as escolas foram classificadas em três grupos, sendo o Grupo 1 constituído de escolas com desempenho bem abaixo do esperado, o Grupo 2 formado por escolas com desempenho próximo ao esperado e o Grupo 3 com escolas que tiveram desempenho bem acima do esperado.

Por meio de uma análise mais específica das escolas de Grupo 1 e 3, na avaliação dos alunos o clima escolar geral, e também por dimensões, apresentou diferenças significantes entre os Grupos 1 e 3, com avaliações de clima do Grupo 3 mais positivas que as do Grupo 1, exceto na dimensão Família. De modo geral, a mesma tendência apresentou-se nas avaliações de professores e gestores, porém não estatisticamente significantes em boa parte dos casos.

Observando o Gráfico 1 é clara a diferença de avaliação dos públicos das escolas de Grupo 1 em relação ao Grupo 3, onde se percebe que alunos que pertencem às escolas com desempenho acima do esperado também avaliaram seus climas mais positivamente. O que possibilita interpretar que o clima escolar funciona como fator protetivo para que escolas obtenham melhores desempenhos em avaliações externas, ao menos em uma análise em que se controla uma variável contextual. Ainda percebe-se que alunos possuem uma avaliação menos positiva se comparada aos professores e gestores, e que nas avaliações de alunos, há mais discrepância entre os Grupos 1 e 3, demonstrando que este público pode ser mais sensível ao clima por viver mais em todos os espaços da escola e conviver com todos os atores mais intensamente.

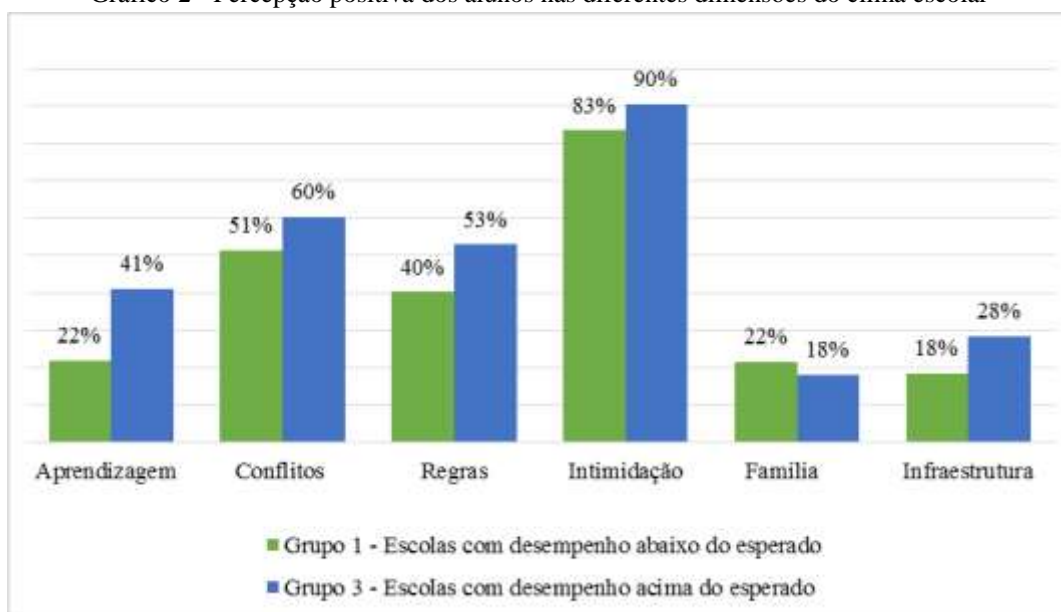
Gráfico 1 - Perspectiva positiva de alunos, professores e gestores do clima geral.



Fonte: elaborado pelas autoras

No Gráfico 2 é possível observar cada dimensão avaliada na perspectiva dos alunos. A dimensão melhor avaliada para ambos os grupos foi Intimidação. Nota-se que houve uma tendência em que a avaliação do Grupo 3 foi mais positiva comparada com do Grupo 1.

Gráfico 2 - Percepção positiva dos alunos nas diferentes dimensões do clima escolar



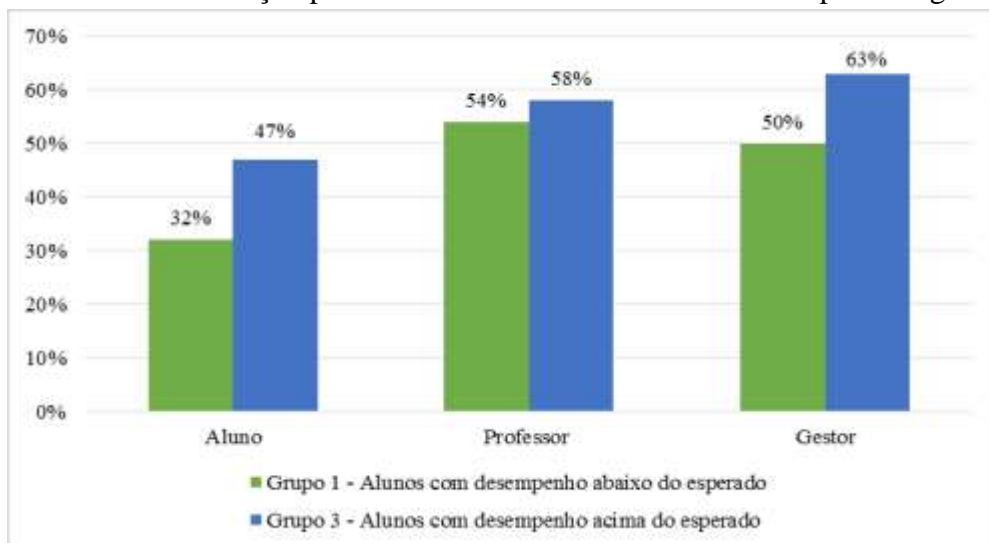
Fonte: elaborado pelas autoras

Nesse caso houve uma exceção, referente à dimensão Família, que no Grupo 1 foi mais positiva que no Grupo 3. Tal resultado poderia ser explicado pelo fato que, em escolas de Ensino Médio do Grupo 1 as famílias se mostram “mais presentes” por serem chamadas frequentemente devido aos problemas atribuídos aos alunos. Ou ainda, nas escolas com melhor clima, as famílias sentem-se em segurança em deixar seus filhos na escola ou são menos chamadas para tais situações, podendo parecer “mais ausentes” a partir dessa lógica.

Conforme tais resultados, e analisando o resultado por dimensão, aquelas que mais se apresentaram discrepantes quando comparamos as escolas de Grupo 1 e 3 foram as dimensões Aprendizagem e Regras.

No Gráfico 3 observamos a avaliação que apresenta as relações com o ensino e com a aprendizagem. A perspectiva positiva dos alunos para esta dimensão está em 32% em escolas do Grupo 1 e em 47% em escolas do Grupo 3 (diferença de 15 pontos percentuais); já para professor a diferença fica em 4 e para gestores em 13 pontos percentuais. Parece-nos que para os alunos essa dimensão reflete em impactos mais profundos no desempenho do ENEM.

Gráfico 3 - Avaliação positiva do clima escolar na dimensão aprendizagem



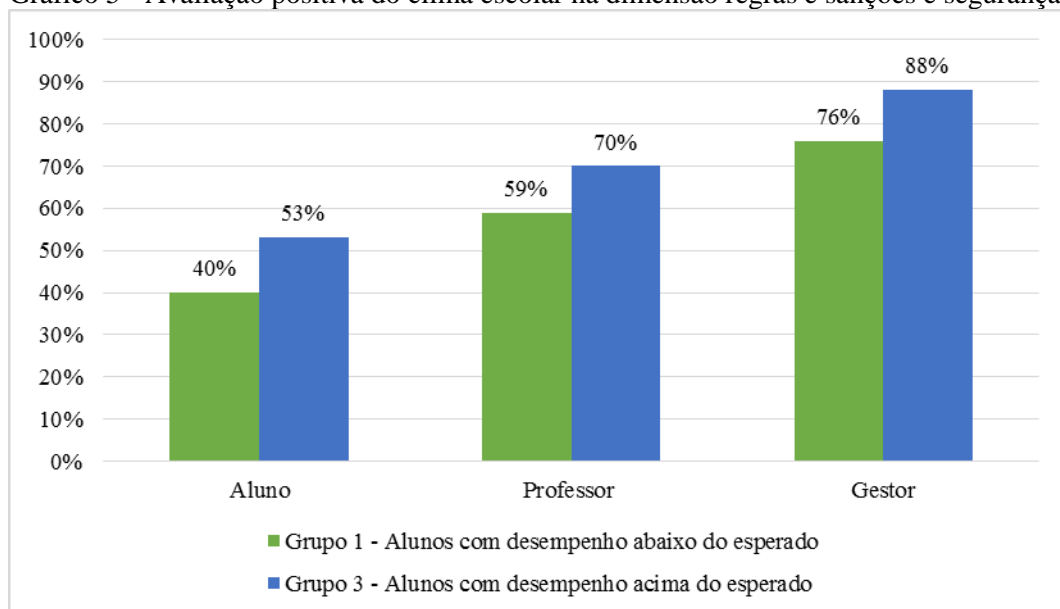
Fonte: elaborado pelas autoras

A literatura aponta que escolas onde estudantes têm consciência de que é importante ir bem na escola, em que os conteúdos mostram-se interessantes e desafiadores, as lições de casa funcionam como complemento do que se ensina em aula e que após sua aplicação o conteúdo é retomado e corrigido, são fatores que contribuem para um bom clima e também bom desempenho acadêmico (MA; KLINGER, 2000; SUMMER, 2006).

Ainda nota-se que, a discrepância entre os Grupos 1 e 3, compareceu de modo similar (próximo a 11%) nos três públicos (alunos, professores e gestores), apontando para uma convergência das opiniões dos três atores investigados e ressaltando a importância das regras serem claras e discutidas na escola.

Puig (2004) explica que para se construir e cumprir regras é necessário a vivência delas, pois é no fato de viver junto é que as discordâncias ocorrem, possibilitando a reflexão em torno do porquê de sua existência.

Gráfico 5 - Avaliação positiva do clima escolar na dimensão regras e sanções e segurança.



Fonte: elaborado pelas autoras

Este resultado demonstra que além de proporcionar um ambiente para uma sociedade melhor, um clima escolar positivo na dimensão Regras reflete no bom desempenho acadêmico. Assim, presume-se que regras adequadas, discutidas e construídas, assim como, sanções que tenham ligação estreita com o fato ocasionado, juntamente com o sentimento de segurança na escola, são importantes meios para que os alunos sintam que a justiça foi adequada, que podem seguir bem com seus estudos e assim obter melhor desempenho em avaliações externas.

Considerações finais

Os resultados demonstraram que o clima escolar positivo se relacionou positivamente com o desempenho dos alunos, analisando-se mediante dados contextuais, e que as dimensões que mais confirmaram essa relação, confirmando dados de outras pesquisas, foram Aprendizagem e Regras.

Mediante esses achados relembramos como as pesquisas piagetianas (1973/1998) consideravam importante tanto o desenvolvimento da lógica como da moral. O pesquisador explica que tanto a inteligência lógica quanto a moral precisam ser vivenciadas para se desenvolver no indivíduo. Assim ressalta-se a importância do ambiente escolar, privilegiando-se esse espaço para que se viva em sociedade: construindo regras, discutindo-as, pensando coletivamente em sanções, enfim, compreendendo-se as singularidades de cada ato, o que denota importante reflexão moral.

Desse modo, podemos considerar que a convivência escolar favorece uma experiência única para aqueles sujeitos em seu desenvolvimento moral. Além disso, este trabalho indica que um clima escolar positivo, especialmente nas dimensões Aprendizagem e Regras, propicia um melhor ambiente para estudar, aprender e conquistar um melhor desempenho acadêmico.

Referências

CANDIAN, J. F; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista do pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública**, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio** [2014]. Nota Técnica Indicador Nível Socioeconômico.

Disponível<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

MA, X.; KLINGER, D. A. Hierarchical Linear Modelling of Student and School Effects on Academic Achievement. **Canadian Journal of Education**, v. 25, n.1, p. 41-55, 2000.

MATTINGLY, J. W. **A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars**. 362f. Tese (Doctor Philosophy) -Univ. Louisville, 2007.

PIAGET. J. (1930). Os Procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de S. Menin. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. (1973). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SUMMER, M. G. **Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools**. PhD diss., University of Tennessee, 2006.

TAYLOR, D. E. **The influence of climate on student achievement in elementary schools**. 113f. Tese. (Doctor of Education) - The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, 2008.

THAPA, et al. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**. v. 83, n. 3, p. 357–385, set. 2013.

TRAVITZKI, R. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 322f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA
APRENDER A CONHECER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

INTRODUÇÃO AO ENSINO DA PROGRAMAÇÃO JAVASCRIPT POR MEIO DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Eveliyn Tiemi Takamori-vitormeiros.eveliyn@gmail.com- E.E. Vitor Meireles-
SEE/SP

André Luis Malavazzi-vitormeiros.andre@gmail.com- E.E. Vitor Meireles-
SEE/SP

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência da eletiva “Eletronics&Arts”, no ensino e a aprendizagem da linguagem de programação Java Script com a plataforma Khan Academy numa escola do Programa de Ensino Integral que conjuga em suas diretrizes os Quatro Pilares da Educação. Contextualizando as áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e Códigos e suas Tecnologias com o intuito na melhora no rendimento escolar e no aprimoramento dos Projetos de Vida dos alunos.

Palavras Chave: aprender a ser, khan academy, javascript, projeto de vida, escola integral.

Introdução

De acordo com as diretrizes do Programa de Ensino Integral “... sustentadas por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.” (SEE/SP, 2013, p.29) a escola se torna um lugar responsável em articular os quatro pilares, isto é, a aprendizagem se dá de forma contínua e multifacetada, não se limitando somente a aquisição de conhecimentos, mas de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 26 “... *propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral.*” (SEE/SP, 2013, p.28), fundamenta a construção da eletiva *Electronics&Arts* dispondo-se a atender aos Projetos de Vida, aprofundar os conhecimentos da Base Nacional Comum e aprimorar as competências (selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema). Deste modo a escola cumpre seu papel ao oferecer eletivas que privilegiem o espaço de experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos por meio do desenvolvimento de diferentes linguagens: artística, verbal, matemática e visual além de oferecer atividades envolvendo a expressão e a comunicação de ideias.

Semestralmente, a escola oferece aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas, em que cada dupla de professores é responsável por realizar um plano de trabalho, a ser explicitado por meio de uma ementa. A eletiva é escolhida pelos estudantes de forma consciente a contemplar os seus Projetos de Vida.

Os alunos participam da construção do currículo da eletiva, pois a ele é apresentada uma diversidade de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área do conhecimento, bem como o desenvolvimento de projetos de acordo com os seus interesses relacionados ao seu Projeto de Vida.

A *Electronics&Arts* foi construída com o escopo de desenvolver habilidades (reconhecer por meio de experimentação, possibilidades do uso de tecnologias digitais, identificar a presença de movimento no cotidiano, desenvolver o raciocínio lógico por meio de uma linguagem de programação) com o auxílio da tecnologia por meio do uso da plataforma Khan Academy (<https://pt.khanacademy.org/>) . Além de participarem na construção de programas juntamente com o aprendizado

da linguagem Java Script, os alunos assumem um importante papel quanto à construção de seu conhecimento.

Uma vez que “... *as tecnologias fazem parte da vida do aluno fora da escola (e isto acontece cada vez mais e das mais diferentes formas), elas devem fazer parte também de sua vida dentro da escola*”. (SAMPAIO, 1999, p. 73 e 74) o uso da plataforma Khan Academy permite modificar o ponto de vista do aluno quanto à utilização de recursos tecnológicos.

O uso da tecnologia tem influenciado de muitos modos à vida do homem, inclusive na forma de ensinar e aprender, a quantidade de recursos e instrumentos para modificar uma aula são inúmeras, porém serão elas suficientes para preparar os alunos para os desafios do século 21?

Justificativa.

Segundo, “*A educação tecnológica básica tem o sentido de nos preparar para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente...*” (SEE/SP, 2012, p.23), neste cenário é imperativo que haja a alfabetização digital, isto é, os alunos consigam utilizar a tecnologia de modo consciente sendo responsabilidade da escola promover a compreensão dessa língua se fazendo necessário falar e entender sobre programação.

A escolha da Linguagem Java Script com a plataforma Khan Academy alia a parte visual juntamente com a programação na mesma tela sendo mais dinâmica e atrativa ao aluno com vídeos, atividades com pontuação conforme figura 1, aplicações intuitivas e a própria linguagem que já é atraente e amplamente divulgada entre os jovens programadores da internet.

Figura 1- Tela do curso sobre Java Script com a Khan Academy.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Objetivo Geral.

Demonstrar as possibilidades de aprendizagem utilizando uma plataforma de ensino aliada a uma linguagem de programação que juntas exemplifique procedimentos didáticos.

Objetivos Específicos.

Possibilitar aos alunos a oportunidade de enriquecer seu próprio currículo por meio das atividades da eletiva.

Ampliar, diversificar, aprofundar conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área do conhecimento.

Desenvolver estudos de acordo com os focos de interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem.

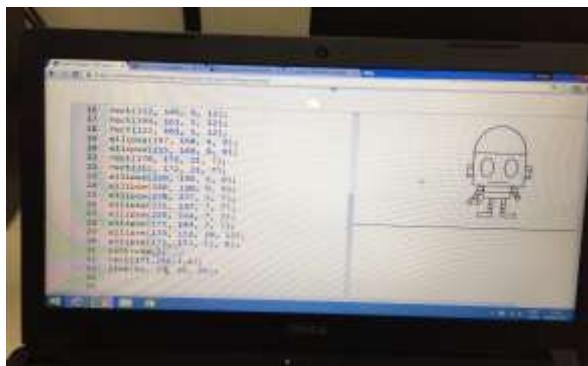
Favorecer a aquisição de competências específicas (selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.) para a continuidade dos estudos e para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Metodologia.

O conteúdo inicia-se com a apresentação de vídeos curtos, sugerindo uma pequena discussão sobre o tema seguida de atividades na forma de desafios, como forma de avaliação do aprendizado, as aulas são dinâmicas e se apresentam de forma curta de modo a não provocar a monotonia, em alguns momentos ouvem-se as instruções da plataforma Khan Academy por meio de vídeo aula enquanto ocorre a construção do código. O aluno consegue acompanhar o próprio desempenho por meio da pontuação aferida a ele por completar cada atividade ou dando-lhe a oportunidade de refazer a cada erro.

Ao final da apresentação do conteúdo é proposto ao aluno que realize algumas atividades práticas de programação, ao mesmo tempo acompanha na divisão da tela como as alterações feitas no código afetam a apresentação visual que se apresenta. O *feedback* é fundamental para que o aluno perceba que as modificações interferem no código, alterando o desenho, fornecendo assim ao aluno uma noção mais realista do aprendizado da linguagem conforme figura 2.

Figura 2 – Construção do código na plataforma Khan Academy.



Fonte: acervo pessoal dos autores.

O método “construcionista” oferece meios de criação dos códigos e análises dos seus resultados por meio do fazer, desenvolvendo o que aprendeu na forma prática através dos acertos e erros analisando os resultados. Segundo Valente (1997), o aluno constrói algo pela prática e se envolve afetivamente quando está

motivado a fazer. Este comprometimento pelo fazer e no interesse resulta num envolvimento afetivo e numa aprendizagem significativa.

Desenvolvimento.

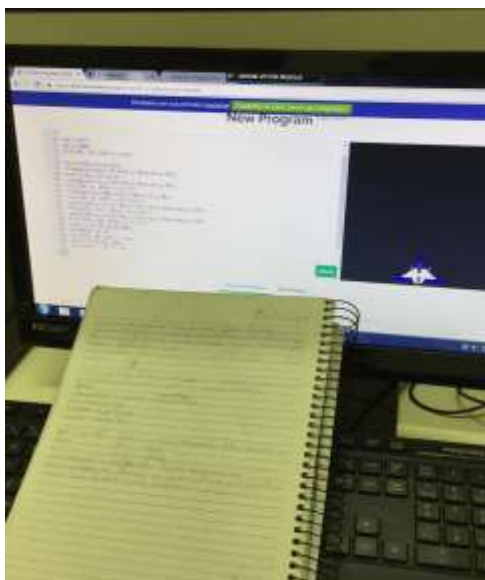
As aulas destinadas à eletiva foram realizadas às terças-feiras no período da manhã (4^a e 5^a aula), na escola E.E.Vitor Meireles, integrante do Programa de Ensino Integral (PEI) para alunos do Ensino Médio, em Campinas-SP. A turma foi composta por alunos de diversas turmas: quatorze alunos dos primeiros anos e vinte e sete alunos entre segundos anos e terceiros anos.

De acordo com a ementa da eletiva *Electronics&Arts*, dispõe-se de dois professores orientadores do projeto, neste caso de áreas do conhecimento diferente (Arte e Física) determinando quais matérias da Base Nacional Comum serão contextualizadas: Arte, Matemática e Física. Adotou-se a plataforma Khan Academy para auxiliar o ensino da Linguagem Java Script por apresentar uma linguagem de fácil compreensão com atividades dinâmicas.

As atividades utilizavam ambientes diferenciados com equipamentos multimídia e computadores que auxiliavam quanto à orientação e reflexão, pois as primeiras aulas eram dedicadas às explicações e contextualizações acerca do conteúdo teórico, isto é, desenvolver as habilidades nos alunos e aplicá-los no aprendizado da linguagem de programação durante a segunda aula, a plataforma Khan Academy era utilizada para a realização das atividades propostas, conforme figura 3.

As diretrizes do Programa de Ensino Integral preveem o desenvolvimento e aprofundamento interdisciplinar dos conhecimentos oferecidos pelas disciplinas da Base Nacional Comum. A eletiva trabalhou e resgatou habilidades em Matemática, Física e Arte por meio das atividades propostas desde as noções de, por exemplo, a Geometria, as coordenadas em um Plano Cartesiano, o Movimento de corpos e estudo sobre a composição da estética em um desenho.

Figura 3 – O curso de Java Script na plataforma Khan Academy.



Fonte: acervo pessoal dos autores.

O Pilar da Educação “Aprender a Conviver” ressalta a importância de uma prática pedagógica que oportuniza situações de coletividade, de acordo com Jaques Delors (2004) o objetivo da educação não é somente transmitir conhecimentos, mas que ensinar é viver em transformações consigo próprio e com os outros. Estimulou-se a formação de grupos com alunos das diversas salas para que houvesse o convívio e com o intuito também de unir Projetos de Vida semelhantes.

O Protagonismo no Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários, durante as aulas da eletiva houve momentos em que os alunos se ajudavam quanto à construção do programa ou até mesmo a ligar um computador.

A Culminância é o encerramento das atividades da eletiva, deu-se com a apresentação dos projetos de pequenos jogos desenvolvidos pelos alunos baseados no aprendizado da linguagem de programação Javascript juntamente com a plataforma Khan Academy.

Considerações finais

O surgimento do computador mudou algumas relações. Desde uma pesquisa, que era feita por meio do manuseio de enciclopédias até o modo como se tem hoje programas específicos para a elaboração de gráficos, textos ou até mesmo uma apresentação. Nesse sentido se fez necessário que houvesse uma incorporação do computador a rotina da sala de aula. O aparecimento da Internet trouxe uma transformação no fluxo de como a informação é transmitida, facilitando uma série de atividades que envolvem a comunicação.

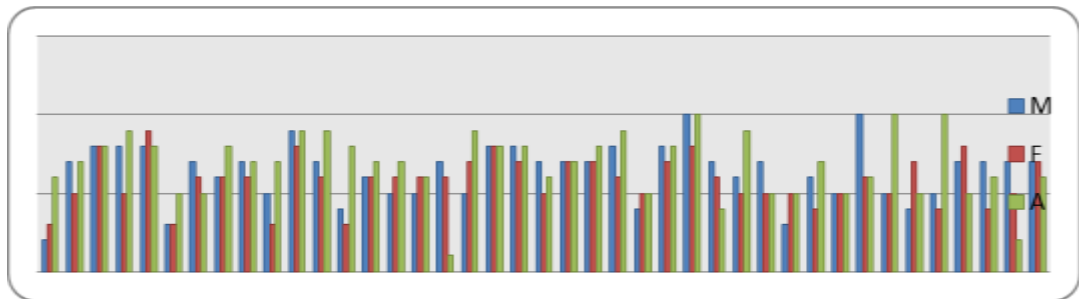
O ensino e a aprendizagem de uma linguagem de programação baseiam em saber como o computador se comunica para realizar tarefas na busca de soluções para problemas. Aprender o vocabulário em que uma linguagem de programação se expressa incluindo a lógica, as construções de comando e a sintaxe.

O Relatório da Comissão da UNESCO, Aprender a Conhecer (DELORS, 2004) dispõe sobre adquirir ferramentas (aprender uma linguagem de programação) que possibilitem a melhor compreensão do mundo ampliando a autonomia, uma das características presentes ao aluno do Ensino Integral.

Resultados da Experiência.

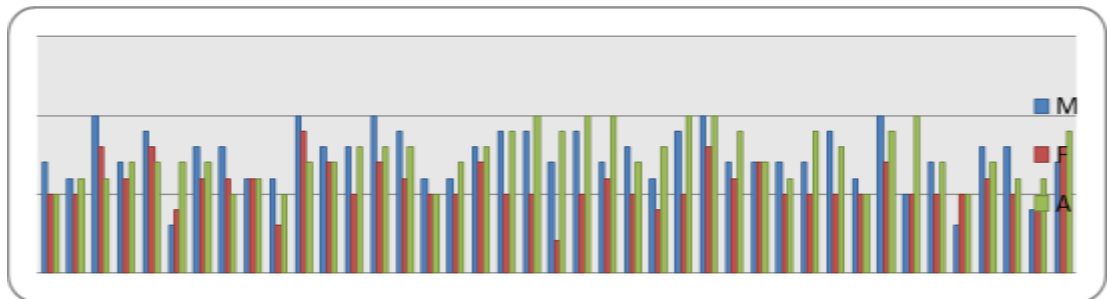
A Eletronics&Arts por meio de atividade da linguagem Java Script ao da plataforma Khan Academy desenvolveram habilidades como raciocínio lógico, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas complexos e trabalhar em equipe a qual podemos observar de acordo com a figura 4 e 5, o reflexo dessas habilidades na média do primeiro e segundo bimestres, dos quarenta e um alunos que em sua maioria, evoluíram em suas notas de M (Matemática), F (Física) e A (Arte) pertencentes à Base Nacional Comum.

Figura4-Gráfico de Médias do 1ºbimestre/2016 dos alunos da eletiva Eletronics&Arts



Fonte: SED(Secretaria Digital da SEE/SP).

Figura5- Gráfico de Médias do 2ºBimestre/2016 dos alunos da eletiva Eletronics&Arts.



Fonte: SED(Secretaria Digital da SEE/SP)

Conforme Jacques Delors o pilar Aprender a Conhecer combina “...uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade...” (DELORS, 2004, p.31) o incentivo ao desenvolvimento dos Projetos de Vida que a Escola Integral (PEI) oferece aos alunos. Por meio da eletiva Eletronics&Arts, ensinou-se uma linguagem de Programação (Java Script) em que os estudantes desenvolveram habilidades e competências conectadas ao mundo onde eles (estudantes) vivem e com o qual ele convive permitindo ampliar a autonomia, o senso crítico, a convivência e ao prazer da descoberta por meio do uso da tecnologia.

Referências

COSTA, A.C.G.. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Fundação Odebrecht, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2003. DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez. 2004

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Física** / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral** /Secretaria da Educação; coordenação geral , Valéria de Souza - 1ª ed. São Paulo: SE 2013.

SAMPAIO, M. N. & LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo**. Manuscrito não publicado, Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

VALENTIM, H. **UM ESTUDO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO, 2009, Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/137.pdf>> Acesso em 15/05/2017.**



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA ARITMÉTICA: MULTIPLICAÇÃO

Marcele Barbosa Figueiredo - marcelebarbosafigueiredo@gmail.com – UEG –
Formosa
Sônia Bessa - soniabessa@gmail.com – UEG – Formosa

Resumo

Esse relato apresenta o percurso de uma intervenção educacional com jogos, desafios e situações-problema, na perspectiva das metodologias ativas, tendo como aporte a psicologia genética. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa na modalidade interventiva e descritiva. Participaram 12 estudantes com idade entre 9 e 12 anos, de escola pública do município de Formosa-GO, todos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. São 4 meninos e duas meninas do 4º e 5º ano. Os educandos selecionados por seus professores apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática. Foi feita uma avaliação diagnóstica utilizando o jogo "descubra o animal", adaptado de Piaget. Após o diagnóstico inicial procederam-se as intervenções educacionais. Foram oito intervenções com duração de 1,5 horas. Elas ocorreram durante dois dias da semana, em horário contrário às aulas dos estudantes. Durante as intervenções foi utilizado o método clínico. As intervenções foram realizados por duas discentes, bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC-UEG e PIBIC-Cnpq. Os resultados apresentados são parciais, já que apresentam somente 8 das 20 intervenções propostas. No diagnóstico verificou-se que 9 alunos estão no nível pré-operatório, sendo que 3 deles em um nível bem elementar, 6 um pouco mais evoluídos, pois começaram a apresentar critérios classificatórios, porém ainda intuitivos, onde são capazes de considerar os critérios de uma classe, e somente 3 estudantes podem ser considerados no nível operatório concreto. Para a intervenção foram selecionados jogos de regras, abordando as operações aritméticas e situações-problema. Verifica-se que nesse breve período de intervenção já houve progresso dos alunos quanto às noções aritméticas. Todas as

crianças que participaram da intervenção tiveram mais agilidade em lidar com os cálculos. Desvencilharam-se de procedimentos empíricos, como a utilização de dedos e palitos, progredindo em direção ao cálculo mental. Os estudantes criaram formas próprias de resolver os problemas, tais procedimentos se diferem, em sua grande maioria, dos utilizados convencionalmente os quais, muitas vezes, eles não compreendem. A cooperação substituiu a competição em situações desafiadoras. A utilização dos jogos e desafios se mostrou eficiente na colaboração para a construção dos conhecimentos dos estudantes.

Palavras-Chave: ensino; aritmética; multiplicação; metodologias ativas; jogos matemáticos.

Introdução

Avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam baixo rendimento escolar e demonstram a magnitude e a complexidade do problema. Uma das possíveis causas, dentre muitas, pode estar relacionada às metodologias utilizadas pelos docentes em sua prática pedagógica. Metodologia de ensino é a aplicação de diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem.

O epistemólogo Jean Piaget (2011) afirma que muitos conteúdos atuais, interessantes e vibrantes são apresentados de forma arcaica fundamentados na simples transmissão de conhecimentos. Para esse autor, negligenciar a formação dos alunos no tocante à experimentação pode causar prejuízos para toda a sociedade. Por esse motivo ele propõe métodos de ensino ativos que exijam a participação ativa do aluno, pois se existe um setor no qual os métodos ativos deverão se impor no mais amplo sentido da palavra é, sem dúvida, no da aquisição das técnicas de experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta da compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. É, sobretudo, levar o aluno a reinventar aquilo de que é capaz, ao invés de se limitar a ouvir e repetir.

Para Piaget (2010) os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, como as propostas por Skinner, mas no sentido muito mais profundo com as coordenações gerais da ação. Conhecer um objeto nessa perspectiva é agir sobre ele e transformá-lo. A demonstração favorece apenas a percepção, e os aspectos figurativos do pensamento e limita o aluno de fazer suas próprias experiências. Cabe à escola promover uma “[...] educação do espírito experimental e um ensino das ciências físicas que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre a repetição” (PIAGET 2010, p. 60).

Para Piaget (2010), somente em um ambiente de métodos ativos pode o estudante dar seu pleno rendimento, e só se compreende realmente os fatos e as interpretações quando se está dedicado pessoalmente a uma pesquisa. Tais métodos são os que levam em conta a natureza própria de quem aprende e apela para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento, isso implica passividade ou atividade.

Quanto ao ensino da aritmética nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as metodologias ativas são necessárias para o desenvolvimento do pensamento racional. Para Nogueira (2013), há que se considerar algumas implicações pedagógicas e a busca de uma didática e de uma metodologia de ensino específicas. É necessário considerar não apenas o conteúdo, mas sua natureza epistemológica, os tipos de conhecimento (físico, social e lógico-matemático) e a relação entre ensino aprendizagem e conhecimento matemático em sala de aula.

A ação de quem aprende é fundamental. Para Piaget (1967, p. 11), “[...] todo o desenvolvimento da inteligência consiste em uma coordenação progressiva das ações [...]”, por isso é interessante começar com a prática e ressignificar com a teoria. Num contexto de metodologia ativa no ensino de matemática é interessante iniciar com o jogo de regras ou com o desafio para concluir com a operação implícita. Bessa e Costa (2017) assinalam que os jogos e desafios parecem ser caminhos para o progresso, porque privilegiam as ações do aluno, permitem a

utilização de diferentes tipos de representações das ações, incentivam a autocorreção da ação em caso de fracasso e permitem a reflexão sobre as razões do fracasso ou do sucesso – processos que permitem a tomada de consciência.

Considerando a perspectiva das metodologias ativas, conforme proposto por Piaget e seus colaboradores, esse relato apresenta o percurso de uma intervenção educacional, onde tem-se como objetivo propor a utilização de jogos e desafios como ferramentas úteis para o ensino e aprendizagem.

Metodologia

Esse estudo é de natureza qualitativa na modalidade interventiva e descritiva, com aporte teórico na psicologia genética. Participaram 12 estudantes com idade entre 9 e 12 anos de escola pública do município de Formosa-GO, 6 deles no 4º ano do ensino fundamental e 6 no 5º ano. Foram selecionados por estarem nos anos finais do fundamental I, cujas operações aritméticas são objetos de estudo. Quanto ao sexo são 4 meninos e duas meninas do 4º e 5º ano, respectivamente. Das duas turmas foram selecionados os estudantes que, segundo as professoras, apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática.

Durante a intervenção foi utilizado o método clínico. Piaget (1981, p.176) descreve-o como misto, pois utiliza a observação e a experimentação "[...] ele conserva, assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada estudante e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais".

Antes de iniciar as intervenções educacionais foi realizada uma avaliação diagnóstica utilizando o jogo "descubra o animal" adaptado de Piaget (1996), que consiste em apresentar ao estudante imagens de animais dispostos em 4 colunas, sem critério de ordem, deixando a criança livre para organizá-los como lhe convier. O professor dispõe do mesmo grupo de imagens que a criança, mas as mantém escondidas da criança, em seguida sorteia uma das figuras e esconde separada das

demais. Solicita-se à criança que faça perguntas para descobrir qual é o animal que por ele foi escondido. O número de perguntas é limitado em 6 e devem ser elaboradas de maneira que se possa responder “sim” e não”. Se a criança não tocar nas colunas, sugere-se a ela que organize-as como desejar para que ela faça perguntas ainda melhores. Se não houver progresso, invertem-se os papéis. Essa atividade foi utilizada por Piaget (1996) e ele a descreve como importante para fornecer numerosas indicações sobre as relações entre os predicados, os conceitos, os julgamentos e as inferências. Tal jogo trabalha, em especial, o processo de classificação.

Observa-se a forma como a criança organiza as figuras, a qualidade das perguntas e a qualidade das respostas, critérios de exclusão, justificativa final das respostas e a troca de papéis. Piaget (1996) encontrou quatro níveis: o nível IA corresponde ao estágio pré-operatório. Verifica-se nesse nível o predomínio de coleções figurais. A criança faz arranjos das figuras sem critério lógico de semelhanças e diferenças. O lugar é determinado pelo espaço livre na mesa. As perguntas são baseadas em objetos conceituais: elementos específicos que representam uma espécie - “é o gato?... o caranguejo?...” Não justificam a arrumação das figuras. Predominam respostas incorretas. Não apresentam justificativas lógicas, porque se fixam nos dados perceptivos dos objetos.

No nível IB a criança já consegue fazer arranjos das figuras, aparecem critérios classificatórios, mas ainda intuitivos. Os critérios de classes são justapostos, organizam dicotomias, mas não esgotam possibilidades de organizar classes. As perguntas são baseadas em objetos conceituais, conceitos genéricos. Já aparecem, de forma tênue, as classes, mas ainda reúnem atributos comuns, sem inclusão hierárquica. Esse nível também pode ser caracterizado como pré-operatório, mas em transição para o operatório concreto.

Já no nível II predominam arranjos com critérios classificatórios explícitos que se referem aos conceitos gerais estruturados, que reúnem certo número de

caracteres comuns: “voar”, “ter quatro patas”. Há maior frequência de respostas corretas sobre o animal oculto. Ocorrem descartes implícitos e explícitos, sem predomínio de um sobre outro. Percebe-se argumentos lógicos (negação ou exclusão). Esse nível corresponde ao período operatório concreto.

Por fim, no nível III a criança faz arranjos figurais com princípios classificatórios e com critérios classificatórios explícitos. As perguntas permitem eliminar um número maior de elementos. Consideram todas as possibilidades relativas aos atributos para elaborar as perguntas. Apresentam argumentos lógicos, observa-se o uso dos conectivos lógicos, especialmente os inferenciais: “se... então”. Corresponde ao período operatório formal.

Para o diagnóstico inicial, as crianças foram atendidas individualmente, em espaço reservado, e em horário contrário ao das aulas. Participaram do diagnóstico duas estudantes do curso de pedagogia, bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC-UEG (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Universidade Estadual de Goiás) e PIBIC-Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Esse trabalho faz parte de um projeto sobre o trabalho com metodologias ativas e inovação curricular no ensino superior.

Para a posterior análise dos dados, foi feito registro em áudio e fotografias, com a prévia autorização dos pais e da escola. Após o diagnóstico inicial procederam-se as intervenções educacionais. Foram 8 intervenções com duração de 1,5 horas, com dois encontros semanais em horário contrário às aulas dos estudantes. A tabela 1 apresenta os jogos, desafios e situações problemas utilizados nas intervenções.

Tabela 1 - Proposta de intervenção educacional

Atividades/Jogos/Desafios	Aprendizagem esperada
Jogo "Sempre 12"* - realizar somas e subtração com números que totalize 12 utilizando diferentes quantidades de cartas*.	Possibilita a realização de adições com unidades e dezenas simultaneamente, favorecendo a construção do valor posicional, a construção de rede numérica envolvendo números de 1 a 12 e as operações de adição, subtração, e multiplicação.
Jogo "Descubra"* - somar pontos utilizando números de 1 a 10.	Cálculo mental, correspondência termo a termo, adição e subtração, sequência numérica e números antecessores e sucessores.
Jogo "memória de 10", "desça 10", "pegue 10". Ser capaz de realizar somas que totalize 10 através de diferentes quantidades de cartas*.	Realizar adições e subtrações com unidades e dezenas simultaneamente por cálculo mental e considerar o valor posicional do número. O aluno deverá realizar adições cujo total seja 10 com diferentes quantidades de cartas.
Jogo "Marcando pontos" - Ser capaz de somar duas cartas com valores diferentes que totalizem 5*.	Realizar adições e subtrações com unidades trabalhando o cálculo mental.
Jogo "Salve" - Realizar as operações aritméticas de adição subtração multiplicação e divisão através de cálculo mental*.	Que num contexto de interação social os alunos sejam capazes de realizar operações de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de cálculo mental.

* KAMII, C. **Crianças Pequenas continuam reinventando Aritmética**. ArtMed. 2005

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

Resultados e discussão

Antes de iniciar a intervenção educacional foi realizada uma avaliação diagnóstica utilizando o jogo "descubra o animal" adaptado de Piaget (1996). Na tabela 2, estão relacionados os níveis encontrados.

Tabela 2 - Resultados da sondagem inicial com o jogo “Descubra o Animal”

Estudantes	Ano escolar	Idade	Sexo	Níveis encontrados
G	4º	9	Masc.	IA
L	4º	12	Masc.	IA
N	4º	9	Masc.	IB
R	4º	9	Fem.	IB
S	4º	9	Fem.	II
V	4º	9	Masc.	IB
A	5º	10	Masc.	IB
AJ	5º	11	Fem.	IB
B	5º	10	Fem.	IB
GA	5º	10	Masc.	IA
H	5º	10	Masc.	II
T	5º	12	Masc.	II

Fonte: organizado pelas pesquisadoras

Do total de 12 estudantes três estão no nível IA, ao organizar as figuras não utilizaram critérios de semelhanças e diferenças. O lugar reservado à figura é determinado pelo espaço livre na mesa. As perguntas basearam-se em objetos conceituais, "é aranha?" "é vaca?". As respostas em sua maioria estavam incorretas, desconsideravam os atributos que pertenciam ao animal oculto. Quando justificavam a resposta não apresentavam argumentos lógicos, pois se fixavam nos dados perceptivos dos objetos. Esses três estudantes tal qual os que estavam no nível II tem idade de 9, 10 e 12 anos respectivamente. Dois estão no 4º ano e um no 5º ano.

Metade dos estudantes (6) está no nível IB, onde as respostas começaram a ter critérios classificatórios, porém intuitivos, mas já são capazes de considerar os critérios de uma classe, embora de maneira justaposta. Organizam dicotomias, mas não esgotam as possibilidades de organizar classes. Nas perguntas já aparece, de forma tênue, um início de classe, reúnem atributos comuns, mas sem inclusão hierárquica. A justificativa final da escolha fixa-se nos dados perceptivos dos objetos. Dos 6 estudantes deste nível, 3 são do 4º ano, e 3 do 5º ano. Os três do 4º ano tem a idade de 9 anos e os demais 2 tem 10 anos e 1 está com 11 anos.

Foram encontrados três educandos no nível II, que corresponde ao estágio operatório concreto, esses classificam fazendo arranjos das figuras. Predominam arranjos com critérios classificatórios explícitos. Nas perguntas predominou o conceito genérico, mas alguns oscilaram entre objetos conceituais e conceitos mais comuns. As respostas informam corretamente sobre o animal. Na justificativa sobre a escolha predominou argumentos lógicos. As questões elaboradas se assemelham com as da pesquisadora, e começa a fazer descartes explícitos. Os três estudantes que estavam no nível II tem idades diferentes "S" tem 9 anos e está no 4º ano. "H" tem 10 anos e está no 5º ano e "T" tem 12 anos e está também no 5º ano.

Não foram encontrados estudantes no nível III, já que nenhum deles considerou uma classe mais extensa, como a classe dos mamíferos, por exemplo, e também não foram apresentados argumentos lógicos na hora de apresentar a justificativa para o animal oculto.

Mediante os resultados do diagnóstico inicial, optou-se por jogos e desafios que explorassem a noção de adição, as classes e séries e a construção de redes numéricas. Um dos jogos utilizados foi o jogo sempre 12, que será descrito a seguir.

Jogo sempre 12

O jogo SEMPRE 12, adaptado de Kamii (2005) possui 72 cartas, com algarismos entre 0 e 6, nas seguintes quantidades: 0: 08 cartas; 1: 10 cartas; 2: 12 cartas; 3: 14 cartas; 4: 12 cartas; 5: 08 cartas; 6: 08 cartas, e um tabuleiro quadrado dividido em quatro setores. Seu principal objetivo é propiciar aos estudantes a realização de somas de 12 com 4 cartas. Os jogadores sentam-se em círculo, pegando três cartas no monte, que estavam viradas para baixo. Cada um deve, em sua vez, colocar uma carta no setor, de forma em que a soma das 4 cartas dê 12. Durante o jogo, os estudantes utilizaram os dedos para conferir os pontos, antecipando os resultados. Alguns, mesmo conferindo se perdiam, e quando questionados tornavam a conferir. Quando o "N" colocou o número 0 no quadrante onde estavam os números 2, 4 e 5, os colegas falaram *“isso não está certo, aí só tem 11”*, "N" discordou, porém quando conferiu, como demonstrado na imagem 1, percebeu que faltava 1 ponto, retirando sua carta.

Imagem 1 – Estudante “N” conferindo o resultado.



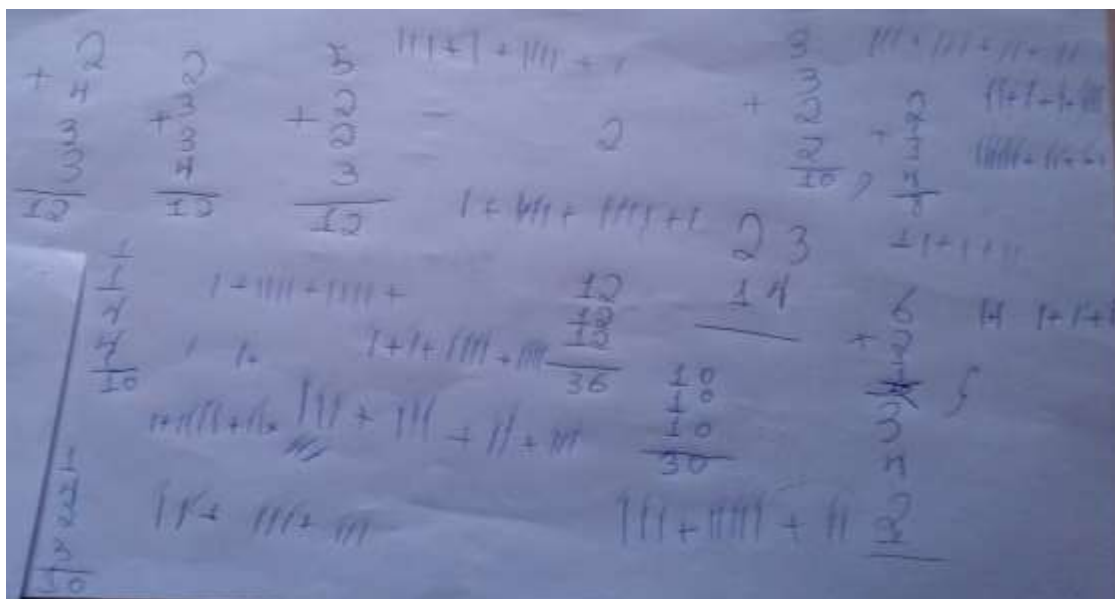
Fonte: acervo das pesquisadoras

A tomada de consciência, e a percepção do erro, conforme Bessa e Costa (2016), não ocorre somente mediante o jogo, ele contribui muito sim, mas não é garantia de aprendizado. O que realmente faz com que os estudantes percebam e aprendam é a forma como o mediador conduz os questionamentos e lança os

desafios, fazendo com que os alunos estejam em constante processo de desequilíbrio e equilíbrio.

O estudante “L”, não consegue associar o número à quantidade, e necessita fazer marcas de contagem. Ele entende a grafia do número, mas não consegue associá-lo mentalmente à quantidade, conforme demonstrado na imagem 2. Porém pode-se observar considerável evolução durante as intervenções. Inicialmente ele esperava sua vez para realizar a contagem, mediante o jogo ele começou a antecipar, marcando os pontos na folha, contando, e assim sabendo quantos faltava para o resultado.

Imagem 2 - Estudante utilizando marcas de contagem e algarismo ao mesmo tempo para realizar a soma dos pontos do jogo.



Fonte: acervo das pesquisadoras

Quando concluído o jogo, foi solicitado aos educandos que calculassem o total dos pontos obtidos. Dos 12 estudantes que participaram da intervenção, 11 utilizaram o algoritmo convencional para calcular os pontos, somente o educando "L" teve a necessidade de fazer as marcas de contagem de todos os pontos. Ele marcava 12 tracinhos, colocando o sinal de soma, anotando na frente mais 12

tracinhos, e assim sucessivamente, contando-os até chegar ao resultado, conforme a imagem 2.

Após os estudantes chegarem ao resultado final mediante a soma, foi questionado se não haveria outra forma de se obter a resposta, todos disseram que não. Quando houve a contra argumentação dizendo *“um colega da outra escola disse que se fizer a conta de multiplicação/vezes, também se chega ao resultado, ele está certo?”*, alguns disseram que sim, outros que não. Para conferir o resultado, duas crianças realizaram o procedimento correto. Outras duas demonstraram que ainda não compreendiam o processo multiplicativo. O aluno "N" disse que o colega da outra escola estava certo, porém iria conferir. Ele armou a conta, e em outra parte da folha fez 9 fileiras com 12 bolinhas cada, e contou uma por uma, até chegar ao resultado correspondente, colocando o resultado na conta que fora armada.

O aluno "A", do 5º ano, diz que o "X" representa o sinal de multiplicação, porém quando armou a conta, fez igual à adição, alterando somente o símbolo e mantendo o processo ($12 \times 12 \times 12$). Menciona a possibilidade de 3×12 , mas faz o cálculo como se fosse $12 + 12 + 12$. Gómez-Granell (1983) afirma que, enquanto o estudante não descobrir o papel do “operador multiplicativo”, não se pode considerar que a multiplicação foi compreendida, mesmo que o estudante realize adições sucessivas dos conjuntos. O estudante precisa antecipar o número de conjuntos e a compensação do número de elementos de cada conjunto, ou seja, o operador multiplicativo.

Considerações finais

Embora esse relato apresente dados parciais, esses são bastante significativos. Dos 12 estudantes que participaram da investigação verifica-se que 9 deles estão bem aquém do nível de operatoriedade exigido para a compreensão das

operações aritméticas. Desses 9 estudantes, 6 estão num estágio de transição entre o pré-operatório e o operatório concreto (nível IB), e 3 deles são pré-operatórios (IA). São estudantes que tem muita dificuldade em lidar com as operações básicas elementares, utilizam instrumentos empíricos como os dedos, palitos ou marcas de contagem para operações bem simples como $5 + 1$, para isso somam $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$ para concluir o resultado, não percebem o todo e as partes, transformando tudo em unidades. Os estudantes do Nível IB começaram a apresentar critérios classificatórios e já são capazes de considerar alguns critérios de uma classe. Contudo, dos 12 estudantes somente 3 deles estão no nível operatório concreto.

Nesse breve período de intervenção já houve progresso dos alunos quanto às noções aritméticas. Todas as crianças tiveram mais agilidade em lidar com os cálculos. Desvencilharam-se de procedimentos empíricos, como a utilização de dedos e palitos, progredindo em direção ao cálculo mental. Os estudantes criaram formas próprias de resolver os problemas, criando procedimentos que diferem em sua grande maioria, dos utilizados convencionalmente, os quais, muitas vezes, eles não compreendem. A utilização dos jogos e desafios se mostrou eficiente na colaboração para a construção dos conhecimentos pelos estudantes, o que corrobora a proposição de Piaget (2013, p.64) ao afirmar que "[...] pensar é classificar, ou ordenar, ou correlacionar; é reunir ou dissociar, [...] mas todas essas operações, são necessárias executá-las materialmente em ações para em seguida ser capaz de construí-las em pensamento". Desse modo, cabe ao professor aperfeiçoar sua prática, buscando meios diferenciados para chamar a atenção e construir o conhecimento dos estudantes.

Referências

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves. Jogo Sempre 12: opção à compreensão das operações aritméticas. – Marília, SP: **Revista Schème** (on-line), v. 8, n. 01, jan./jul. 2016, p. 36-65, 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6245/4118>> Acesso em 01 maio 2017.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. – Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), v. 98, n. 248, jan./abr. p. 130-147, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2576>> Acesso em 30 abr. 2017.

GÓMEZ-GRANELL, C. Procesos cognitivos en aprendizaje la da multiplicación. In: MORENO, M. **La Pedagogía operatória**: un enfoque constructivista de la educación. Barcelona: Laia, p. 129-147, 1983.

KAMII, Constance. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética**. 2ª ed. – Porto Alegre: ArtMed. 2005.

PIAGET, Jean. **O raciocínio da criança**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1967.

PIAGET, Jean. **A Gênese do número na criança**. 3ª ed.: Zahar Editores 1981.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. – São Paulo: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 20ª Edição. – São Paulo: José Olímpio, 2011.

PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: (Org) MANTOVANI DE ASSIS. **Proepr fundamentos teóricos para o ensino fundamental**. São Paulo: Book Editora, 2013.

NOGUEIRA, C. A Formação de Professores que Ensinam Matemática e os Conteúdos Escolares; **Revista Schème** v. 5, Ed. Especial, set./2013 p. 284-312, Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3230>> Acesso em 02 maio 2016.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

ARITMÉTICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS

Sônia Bessa – soniabessa@gmail.com
UEG – Formosa

Marcele Barbosa Figueiredo - marcelebarbosafigueiredo@gmail.com
UEG – Formosa

Resumo

A inserção de jogos desafios e situações-problema tem se mostrado uma metodologia com bons resultados tanto para o futuro professor quanto para a criança em formação. Esse relato trata de um estudo de natureza qualitativa na modalidade interventiva e descritiva e apresenta o percurso de uma intervenção educacional com jogos, desafios e situações-problema. O aporte teórico é a psicologia genética. Participaram 12 estudantes com idade entre 9 e 12 anos, de escola pública do município de Formosa-GO, todos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Totalizando 8 meninos e 4 meninas. Os estudantes selecionados por seus professores apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática. Foi feita uma avaliação diagnóstica utilizando o jogo "descubra o animal" adaptado de Piaget. Após o diagnóstico procedeu-se a intervenção educacional. Foram oito intervenções com duração de uma hora e meia. Estas ocorreram durante dois dias da semana em horário contrário às aulas. Durante as intervenções foi utilizado o método clínico. O diagnóstico e intervenção foram realizados por duas estudantes bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC-UEG e PIBIC-Cnpq. Os resultados ora apresentados são parciais, esse relato apresenta somente 8 intervenções das 20 propostas. Para a intervenção foram selecionados jogos de regras abordando as operações aritméticas e situações problemas. Verifica-se que nesse breve período de intervenção já houve progresso dos alunos quanto às noções aritméticas. Todas as crianças que participaram da intervenção tiveram mais agilidade em lidar com os cálculos. Desvencilharam-se de procedimentos empíricos como a utilização de dedos e palitos progredindo em direção ao cálculo mental. Os estudantes criaram

formas próprias de resolver os problemas, criando procedimentos que diferem em sua grande maioria, dos utilizados convencionalmente, os quais, muitas vezes, eles não compreendem. A cooperação substituiu a competição em situações desafiadoras. A utilização dos jogos e desafios se mostrou eficiente na colaboração para a construção dos conhecimentos pelos estudantes.

Palavras-Chave: ensino; aritmética; metodologias ativas; jogos matemáticos.

Introdução

O ensino da matemática, em qualquer nível, representa um desafio para professores e estudantes. Para Molinari (2013), o ato de a criança conseguir resolver cálculos utilizando o algoritmo em folhas de exercício não quer dizer automaticamente que ela aprendeu realmente a operação que realiza, já que muitas vezes isso se dá de forma mecânica. Para compreender o processo de forma completa o conhecimento do algoritmo deve ser combinado a outros procedimentos que possibilitem à criança construir o conceito do que está realizando, para somente assim conseguir resolver problemas de forma consciente.

Kamii (2002, 2005, 2015) chama a atenção para os procedimentos utilizados pelos estudantes na resolução dos problemas aritméticos e assinala que estes são bem diferentes daqueles provenientes de técnicas operatórias convencionais. Os jogos podem representar um importante recurso didático, nas aulas de Matemática, desde que seja trabalhado de forma contextualizada explorando o cotidiano das crianças e permita a ação dos estudantes. Para Piaget (1967, p.11)), “[...] Todo o desenvolvimento da inteligência consiste em uma coordenação progressiva das ações [...]”. Para Bessa e Costa (2017) os jogos e desafios parecem ser caminhos para o progresso, porque privilegiam as ações do aluno, permitem a utilização de diferentes tipos de representações das ações, incentivam a autocorreção da ação em caso de fracasso e permitem a reflexão sobre

as razões do fracasso ou do sucesso – processos que permitem a tomada de consciência.

Para Bessa (2013) as metodologias ativas podem fazer a diferença no ensino, quando devidamente estimulados por meio de métodos ativos a aprendizagem dessa disciplina torna-se atraente, significativa e produtiva. Nogueira (2013), com referência em Vergnaud apresenta quatro ideias ou fatores importantes nas questões didáticas no ensino da matemática: a atividade de quem aprende, a oferta de situações favoráveis ao aprendizado, a mediação do professor em relação ao estudante e acrescenta a utilização de formas linguísticas e simbólicas para comunicar e rerepresentar os conhecimentos que estão sendo construídos.

Vergnaud (2009, p.15) reconhece e atribui papel decisivo à atividade infantil sobre o processo educativo: "Os conhecimentos que o estudante adquire devem ser construídos por ele em relação direta com as operações que é capaz de fazer sobre a realidade".

Kamii (2005) admite um dos benefícios da utilização dos jogos é a interação que os alunos possuem uns para com os outros, assim como o diálogo com o professor, sem ser algo esquematizado em folhas de exercícios. Outra questão abordada é a discussão e a fiscalização que as crianças tem com seus parceiros. Elas percebem o erro e imediatamente alertam o colega acerca do mesmo, sendo reparado e nessa troca de informação o conhecimento se constrói.

Considerando a perspectiva das metodologias ativas conforme proposto por Piaget e seus colaboradores esse relato apresenta o percurso de uma intervenção educacional, cujo objetivo é descrever intervenção pedagógica com jogos, desafios e situações problemas, nos anos iniciais no ensino da aritmética, verificar a relação entre o uso de jogos matemáticos em um programa de intervenção e o desenvolvimento da aritmética.

Metodologia

Esse estudo é de natureza qualitativa na modalidade interventiva e descritiva com aporte teórico na psicologia genética. Participaram 12 estudantes com idade entre 9 e 12 anos de escola pública do município de Formosa-GO, 6 deles no 4º ano do ensino fundamental e 6 no 5º ano. Foram selecionados por estarem nos anos finais do fundamental I, cujas operações aritméticas são objetos de estudo. Quanto ao sexo são 4 meninos e duas meninas do 4º e 5º ano, respectivamente. Os estudantes foram selecionados porque apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática segundo seus professores.

Durante a intervenção foi utilizado o método clínico. Piaget (1981, p.176) descreve esse método como misto, porque utiliza a observação e a experimentação "[...] ele conserva, assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada estudante e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais".

Antes de iniciar a intervenção educacional foi realizada uma avaliação diagnóstica utilizando o jogo "descubra o animal" adaptado de Piaget (1996), que consiste em apresentar ao estudante imagens de animais dispostos em 4 colunas, sem critério de ordem, deixando a criança livre para organizá-los como lhe convier. O professor dispõe do mesmo grupo de imagens que a criança, mas as mantém escondidas da criança, em seguida sorteia uma das figuras e esconde separada das demais. Solicita-se à criança que faça perguntas para descobrir qual é o animal que por ele foi escondido. O número de perguntas é limitado em 6 e devem ser elaboradas de maneira que se possa responder "sim" e não". Se a criança não tocar nas colunas, sugere-se a ela que "arrume as imagens como quiser, para ajudá-lo a fazer perguntas ainda melhores". Se não houver progressos, invertem-se os papéis.

Essa atividade foi utilizada por Piaget (1996) e ele a descreve como importante para fornecer numerosas indicações sobre as relações entre os predicados, os conceitos, os julgamentos e as inferências. É um jogo que trabalha

em especial o processo de classificação. As respostas podem indicar os estágios do desenvolvimento, desde o estágio pré-operatório até o estágio operatório formal.

Observa-se a forma como a criança organiza as figuras, a qualidade das perguntas e a qualidade das respostas, critérios de exclusão, justificativa final das respostas e a troca de papéis. Piaget (1996) encontrou três níveis: o nível IA que por suas características corresponde ao estágio pré-operatório, com o predomínio de coleções figurais. A criança faz arranjos das figuras sem critério lógico de semelhanças e diferenças – o lugar é determinado pelo espaço livre na mesa. As perguntas são baseadas em objetos conceituais: elementos específicos que representam uma espécie - “é o gato?... o caranguejo?... Não justificam a arrumação das figuras. Predomina respostas incorretas. Não apresentam justificativas lógicas, porque se fixam nos dados perceptivos dos objetos.

Nível IB - aparecem os arranjos das figuras com critérios classificatórios, mas ainda intuitivos, os critérios de classes são justapostos, organizam dicotomias, mas não esgotam possibilidades de organizar classes. As perguntas são baseadas em objetos conceituais, conceitos genéricos. Já aparecem, de forma tênue, as classes, mas ainda reúnem atributos comuns, sem inclusão hierárquica. Esse nível também pode ser caracterizado como pré-operatório, mas em transição para o operatório concreto.

Nível II - Predominam arranjos com critérios classificatórios explícitos (especialmente após a observação), se referem aos conceitos gerais estruturados, que reúnem caracteres comuns: “voar”, “ter quatro patas”. Maior frequência de respostas corretas – sim e não – que informam corretamente sobre o animal oculto. Predomínio de argumentos lógicos – negação ou exclusão. Esse nível corresponde ao período operatório concreto.

Nível III - Faz arranjos figurais com princípios e critérios classificatórios explícitos. As perguntas permitem eliminar um número maior de elementos.

Consideram todas as possibilidades relativas aos atributos para elaborar as perguntas. Apresentam argumentos lógicos, observa-se o uso dos conectivos lógicos, especialmente os inferenciais: “se... então”. Corresponde ao período operatório formal.

Para o diagnóstico, as crianças foram atendidas individualmente, em espaço reservado, e em horário contrário ao das aulas. Participaram duas estudantes de pedagogia, bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC-UEG (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Universidade Estadual de Goiás) e PIBIC - Cnpq. Para a posterior análise dos dados, foi feito registro em áudio e fotografia com a prévia autorização dos pais e da escola. Após o diagnóstico inicial procederam-se as intervenções educacionais. Foram 8 intervenções com duração de 1,5 horas, com dois encontros semanais em horário contrário às aulas dos estudantes. A tabela 1 apresenta os jogos, desafios e situações problemas utilizados nas intervenções.

Tabela 1 - Proposta de intervenção educacional

Atividades/Jogos/Desafios	Aprendizagem esperada
<p>Jogo "Sempre 12"* - realizar somas e subtração com números que totalize 12 utilizando diferentes quantidades de cartas*.</p>	<p>Possibilita a realização de adições com unidades e dezenas simultaneamente, favorecendo a construção do valor posicional, a construção de rede numérica envolvendo números de 1 a 12 e as operações de adição, subtração, e multiplicação.</p>
<p>Jogo "Descubra"* - somar pontos utilizando números de 1 a 10.</p>	<p>Cálculo mental, correspondência termo a termo, adição e subtração, sequência numérica e números antecessores e sucessores.</p>
<p>Jogo "memória de 10", "desça 10", "pegue 10".</p> <p>Ser capaz de realizar somas que totalize 10 através de diferentes</p>	<p>Realizar adições e subtrações com unidades e dezenas simultaneamente por cálculo mental e considerar o valor posicional do número.</p> <p>O aluno deverá realizar adições cujo total seja 10</p>

quantidades de cartas*.	com diferentes quantidades de cartas.
Jogo "Marcando pontos" - Ser capaz de somar duas cartas com valores diferentes que totalizem 5*.	Realizar adições e subtrações com unidades trabalhando o cálculo mental.
Jogo "Salve" - Realizar as operações aritméticas de adição subtração multiplicação e divisão através de cálculo mental*.	Que num contexto de interação social os alunos sejam capazes de realizar operações de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de cálculo mental.

* KAMII, C. **Crianças Pequenas continuam reinventando Aritmética**. ArtMed. 2005

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

Resultados e discussão

Antes de iniciar a intervenção educacional foi realizada uma avaliação diagnóstica utilizando o jogo "descubra o animal" adaptado de Piaget (1996). Na tabela 2, estão relacionados os níveis encontrados.

Tabela 2 - Resultados da sondagem inicial com o jogo "Descubra o Animal"

Estudantes	Ano escolar	Idade	Sexo	Níveis encontrados
G	4º	9	Masc.	IA
L	4º	12	Masc.	IA
N	4º	9	Masc.	IB
R	4º	9	Fem.	IB
S	4º	9	Fem.	II
V	4º	9	Masc.	IB
A	5º	10	Masc.	IB
AJ	5º	11	Fem.	IB
B	5º	10	Fem.	IB

GA	5º	10	Masc.	IA
H	5º	10	Masc.	II
T	5º	12	Masc.	II

Fonte: organizado pelas pesquisadoras

Do total de 12 estudantes três estão no nível II que corresponde ao estágio operatório concreto, nesse nível eles classificam fazendo arranjos das figuras. Predominam arranjos com critérios classificatórios explícitos (especialmente após a observação). Nas perguntas predominou o conceito genérico, mas alguns oscilaram entre objetos conceituais e conceitos mais genéricos. As respostas informam corretamente sobre o animal com respostas sim e não. Na justificativa sobre a escolha predominou argumentos lógicos. As questões elaboradas se assemelham com as da pesquisadora, e começa a fazer descartes explícitos. Os três estudantes que estavam no nível II tem idades diferentes "S" tem 9 anos e está no 4o ano. "H" tem 10 anos e está no 5º ano e "T" tem 12 anos e está também no 5º ano.

Três estudantes estão no nível mais elementar, ao organizar as figuras não utilizaram critérios de semelhanças e diferenças, o lugar reservado à figura é determinado pelo espaço livre na mesa. As perguntas basearam-se em objetos conceituais, "é aranha?" é "vaca?". As respostas em sua maioria estavam incorretas, desconsideravam os atributos que pertenciam ao animal oculto, ou indicavam outros atributos do animal diferentes da pergunta. Quando justificavam a resposta, esta não era lógica, porque se fixavam nos dados perceptivos dos objetos. Esses três estudantes tal qual os que estavam no nível II tem idade de 9, 10 e 12 anos respectivamente.

Metade dos estudantes (6) está no nível IB, que correspondem aqueles estudantes cujas respostas começaram a ter critérios classificatórios, os critérios são intuitivos, mas já são capazes de considerar os critérios de uma classe, mas de maneira justaposta; organizam dicotomias, mas não esgotam as possibilidades de

organizar classes. Nas perguntas já aparece de forma tênue, um início de classe, reúnem atributos comuns, mas sem inclusão hierárquica. A justificativa final da escolha fixa-se nos dados perceptivos dos objetos. Dos 6 estudantes deste nível 3 são do 4o ano e 3 do 5o ano. Os três do 4o ano tem a idade de 9 anos e os outros três tem 10 (2) e 11 (1) anos.

Nenhum dos estudantes chegou ao nível III, nenhum deles considerou uma classe mais extensa como a classe dos quadrúpedes ou dos mamíferos, por exemplo, nenhum deles apresentou argumentos lógicos na hora de apresentar a justificativa para o animal oculto.

Mediante os resultados do diagnóstico inicial, optou-se por jogos e desafios que explorassem a noção de adição, as classes e séries e a construção de redes numéricas. Um dos jogos utilizados foi o jogo "salve" que descreveremos a seguir.

Jogo "Salve"

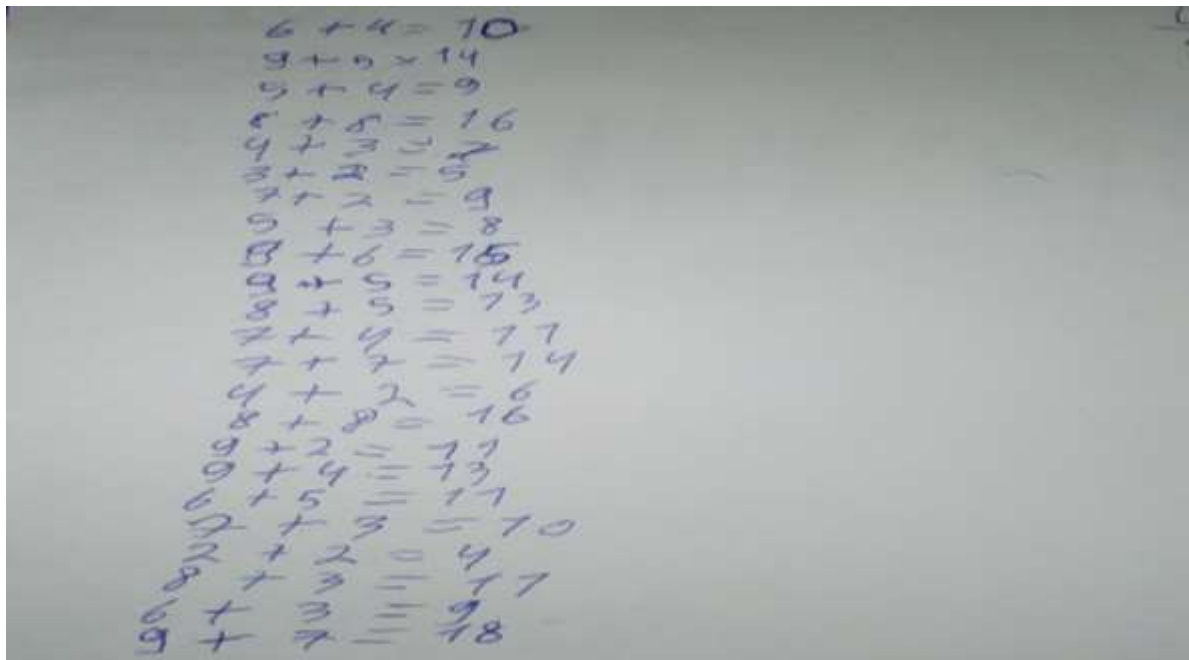
O jogo "salve" foi adaptado de Constance Kamii, e pode ser encontrado no livro Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética, publicado em 2005. Possuindo 48 cartas enumeradas de 2 a 9 (seis cartas de cada número), tem como principal objetivo fazer com que os jogadores realizem operações aritméticas utilizando o cálculo mental.

Esse jogo envolve os conceitos de adição, subtração e até multiplicação e divisão. Nessa intervenção utilizou-se a adição e a subtração. O estudante quando joga precisa considerar simultaneamente o todo e as partes. Prever a partir do todo a "incógnita". É um jogo amplamente apreciado por crianças e até adultos. Numa situação em que um estudante pegue a carta 8 e o outro a carta 9, ou seja, total é $8 + 9 = 17$ o aluno que foi designado como juiz deverá somar o total de 17. O primeiro aluno tem a informação do total 17 ($\text{_____} + 8 = 17$) e está vendo o 8 do colega e deverá fazer o cálculo do seu número que não vê. Já para o segundo colega ele sabe o total e o que está vendo do colega e deverá calcular o seu número

no caso ($9 + \underline{\quad} = 17$). Quem responder acertadamente primeiro leva as duas cartas para si. Não é uma operação simples, pois é uma equação e exige raciocínio lógico matemático do aluno. Ele precisa conservar o todo, perceber as partes, relacionar essas partes por cálculo mental e chegar ao resultado final. É necessário as estruturas lógicas de classificação, seriação e conservação. E como verificamos no diagnóstico dos estudantes, somente 3 (Nível II) conseguem jogar com tranquilidade esse jogo.

Como o jogo prescinde o emprego das operações aritméticas de adição e subtração, os estudantes tinham necessidade de considerar o todo e as partes simultaneamente, para assim conseguir encontrar o valor. A maioria dos alunos envolvidos apresentava muita dificuldade em realizar cálculo mental, independente do ano escolar. Para facilitar, o juiz do jogo utilizou uma folha para além de anotar, realizar os cálculos, como apresentado na imagem 1. Verificou-se que a maioria dos estudantes utilizaram os dedos e marcas de contagem para fazer os cálculos. Poucos conseguiam contar a partir do número do colega, e vão contando com o auxílio dos dedos até chegar ao resultado. Por exemplo, se deu um cálculo $3 + 2$, um contava a partir do 2 até dar 5, e o outro a partir do 3, até chegarem ao resultado. Alguns dos alunos, quando não calculavam, começavam a falar números aleatoriamente, um, três, cinco ... até chegar ao resultado esperado. Os estudantes, aqueles que tinham mais dificuldade, transformavam os dois números em unidades e contavam de 1 em 1. Nesse jogo ficou visível a diferença entre os estudantes do nível IA, IB e II.

Imagem 1 – Anotações realizadas pelo juiz do jogo



Fonte: acervo das pesquisadoras

A necessidade de usar marcas de contagem ou os dedos, é um procedimento empírico por que conforme Bessa (2013), a rede numérica ainda não se formou. Pode-se perceber que até mesmo quando tiravam números repetidos as crianças não associavam ao cálculo que elas já haviam realizado, tendo a necessidade de recomeçar contando tudo nos dedos novamente, mesmo se fossem números bem pequenos como $5 + 1$ ou $5 + 2$. Transformavam todos os números em unidades e faziam o cálculo, não conseguiam contar a "partir de". Para Kamii (2005) esse comportamento é típico da criança que não consegue perceber a parte o todo simultaneamente.

O aluno H (nível II) do 5º ano apresentou uma fala diferenciada de todos. Quando o juiz disse o resultado 13, ele percebeu que sua oponente tinha o número 6, então ele rapidamente deu o resultado 7. A pesquisadora argumentou “*como você chegou a esse resultado?*”, e ele deu a seguinte resposta “*se $6+6=12$, somando mais 1 dá 13*”, aí perguntou-se “*mas de onde veio esse 1 e esse outro 6?*”

e a resposta que se seguiu foi *“ali tem 7, não tem? Então, eu sei que $6+6$ é 12, então eu tirei 1 daquele 7, e como o resultado era 13, eu peguei e somei com o 1”* . Em outro momento, quando o resultado foi 11, ele disse que tinha 2, e seguiu argumentando *“se ela estava com 9, $9+4$ dá 12, menos 1 é 12”*, quando perguntado se havia outra forma, disse: *“sim, $9+1$ é 10, mais 1 dá 11, então 2”*. Em uma dada soma cujo resultado foi 16, ele disse que estava com 9, deu a justificativa da seguinte forma *“tirei 1 do 7 (que estava com o oponente), pra ficar 6, daí fez 10, pra juntar com o 6 que sobrou, e ficou 16”*. Ele percebia a rede numérica dos números, e que possuía pensamento reversível.

No decorrer do jogo pode-se perceber que os discentes conseguiram realizar os cálculos de forma mais rápida, e até mesmo perceber o erro dos outros, sabendo explicar o motivo. Outro quesito observado foi a questão de começarem a antecipar, antes mesmo de o juiz dizer o resultado, começaram a perceber quanto o colega tinha para começar a contar o mais rápido possível, o que não ocorria nas primeiras rodadas. Mediante o jogo pode-se perceber como os estudantes conseguiram associar as operações aritméticas de adição e subtração. Enquanto jogavam, realizavam contagens, comparações de quantidades, identificavam Algarismos, adicionavam pontos que fez durante o jogo e percebiam intervalos numéricos.

Considerações finais

Sem concluir a intervenção já foi possível verificar que ocorreu uma mudança de comportamento das crianças quanto aos conteúdos escolares: demonstra interesse, autoconfiança, a participação dos mesmos ocorre de forma significativa, conseguem resolver as operações por cálculo mental. Estabelecem relação numérica entre unidades e dezenas. São capazes de inferir a subtração a partir da adição e começaram a construir as noções aditivas, praticamente ausentes no início das intervenções.

É possível com uma metodologia ativa mais voltada para a ação sobre o objeto do conhecimento, obter melhores resultados e assim evitar o fracasso de muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem em matemática, que na maioria das vezes são reféns de métodos de ensino mecânico com base na memória. Concluímos que os jogos podem facilitar o ensino e a aprendizagem dos estudantes produzindo, conhecimento e desenvolvimento nos conteúdos e contribuindo para a interação social, assim como na autonomia intelectual. Os estudantes criaram formas próprias de resolver os problemas, criando procedimentos que diferem em sua grande maioria, dos utilizados convencionalmente, os quais, muitas vezes, eles não compreendem. A cooperação substituiu a competição em situações desafiadoras. A utilização dos jogos e desafios se mostrou eficiente na colaboração para a construção dos conhecimentos pelos estudantes, o que corrobora a proposição de Piaget (2013, p.64) ao afirmar que "[...] pensar é classificar, ou ordenar, ou correlacionar; é reunir ou dissociar, [...] mas todas essas operações, são necessárias executá-las materialmente em ações para em seguida ser capaz de construí-las em pensamento".

Referências

BESSA, Sônia. Aritmética no Ensino Fundamental: Adição. In: MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. (org.). **PROEPRE: Fundamentos Teóricos II** - 2ª ed. – São Paulo: Book Editora, p. 153-163, 2013.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. – Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), v. 98, n. 248, jan./abr. p. 130-147, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2576>> Acesso em 30 abr 2017.

KAMII, Constance. **Crianças pequenas reinventam a aritmética.** -- Porto Alegre: ArtMed, 2002.

KAMII, Constance. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética.** 2ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2005.

KAMII, Constance. Frações: encorajando estudantes do 1º ano do EF a inventá-las. In: MOLINARI, Adriana (org.). **Novos caminhos para ensinar e aprender matemática**. – São Paulo: Book Editora, 2015.

MOLINARI, Adriana. Representação e solução de problemas aritméticos de divisão: um estudo dos procedimentos de alunos do Ensino Fundamental I. 253 f. tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOLINARI, Adriana. Multiplicação e divisão além da tabuada. In: MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto (org.). **Proepre fundamentos teóricos para o ensino fundamental**. – São Paulo: Book Editora, 2013.

NOGUEIRA, C. A Formação de Professores que Ensinam Matemática e os Conteúdos Escolares; **Revista Schème** v. 5, Ed. Especial, set./2013 p. 284-312, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3230>> Acesso em 02 maio 2016.

PIAGET, Jean. **O raciocínio da criança**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1967.

PIAGET, Jean. **A Gênese do número na criança**. 3ª edição.: Zahar Editores, 1981.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto (org.). **Proepre fundamentos teóricos para o ensino fundamental**. – São Paulo: Book Editora, 2013.

VERGNAUD, G. A gênese dos campos conceituais. In: GROSSI, E.P. (Org.). **Por que ainda há quem não aprende?: a teoria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A BASE CURRICULAR DIVERSIFICADA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR ENTRE SOCIOLOGIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS

Maria Teresa Velosa Mortatti – vitormeireles.teresa@gmail.com – E.E. Vitor Meireles
Murilo do Amaral Lula – vitormeireles.murilo@gmail.com – E.E. Vitor Meireles

Resumo

Muitos estudantes ingressam no Ensino Médio sem se sentir seguros para a realização de uma leitura crítica de um texto que ultrapasse a simples decodificação das palavras. Isso afeta o entendimento autônomo dos conceitos e dos conteúdos das disciplinas do currículo diminuindo o seu protagonismo na construção do seu aprendizado. Este cenário é um problema que disciplinas que compõem base curricular diversificada do Programa de Ensino Integral (PEI) e da Base Comum Curricular do Estado de SP devem resolver. Este trabalho relata o resultado de um projeto interdisciplinar de intervenção pedagógica realizado no PEI, com os alunos do 1º ano C do Ensino Médio da Escola Estadual Vitor Meireles, município de Campinas, São Paulo, durante o primeiro bimestre de 2016. O projeto envolveu as disciplinas de Sociologia (Base Nacional Comum Curricular) e Orientação de Estudos (OE, Base Curricular Diversificada do PEI) e teve como objetivo trabalhar a competência leitora, a interpretação de textos e a construção/assimilação de conceitos. Para isso, textos teóricos da disciplina de Sociologia presentes no Caderno do Aluno (fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo) foram trabalhados em ambas as disciplinas de modo paralelo. Técnicas de Orientação de Estudos, competência da disciplina de OE, foram aplicadas nos textos e os conceitos trabalhados na disciplina de Sociologia. A verificação da efetividade da prática foi obtida a partir da comparação dos resultados das avaliações bimestrais do 1º Ano C, Com os resultados foi possível refletir sobre a

importância da interdisciplinaridade no contexto escolar e sobre a efetividade da própria prática utilizada, revelada a partir dos dados obtidos pelos alunos não só na disciplina de Sociologia, mas em outras disciplinas de mesma área. A percepção dos alunos quanto à prática também foi discutida e reunida em relatos. Além disso, foi avaliado como as disciplinas da base curricular diversificada do PEI, o que é o caso da OE, podem auxiliar na construção da autonomia dos alunos no seu processo de ensino aprendizagem no contexto presente na Base Comum reforçando o pilar do aprender a conhecer.

Palavras-Chave: interdisciplinaridade; aprendizagem; leitura; interpretação; Sociologia; Orientação de Estudos; PEI

Introdução

A vivência cotidiana na escola pública, muitas vezes nos impõe desafios didático metodológicos. A partir das avaliações periódicas internas e externas, percebemos que nem sempre as práticas utilizadas em sala de aula são capazes de obter sucesso no contingente heterogêneo de alunos. Muitas vezes observa-se que os alunos não alcançaram, ao longo de sua trajetória escolar, o sucesso esperado na competência leitora, escritora e na interpretação crítica e autônoma de diversos tipos de textos. Isso se torna um especial desafio quando essa defasagem passa a ser um fator limitador da construção de conceitos específicos das diversas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016).

Centramo-nos, neste artigo, em descrever uma experiência educativa que envolveu a disciplina Sociologia, que integra a BNCC do Ensino Médio e a disciplina Orientação de Estudos, da Base Curricular Diversificada, presente nas escolas que integram o PEI do Estado de São Paulo, na busca do desenvolvimento da competência leitora e escritora, tão imprescindível para a produção do conhecimento. As duas bases curriculares podem funcionar como elementos interdisciplinares de apoio ao professor e ao estudante contribuindo como possibilidade de integração na busca do desenvolvimento do aluno na autonomia do “aprender a conhecer”.

Para compreender como se produziu a experiência da prática aplicada na Escola Estadual de Ensino Integral Vitor Meireles, situada no município de Campinas, SP é necessário uma reflexão sobre algumas características do PEI, entender a importância da interdisciplinaridade no contexto escolar, relatar a prática utilizada, revelar a partir de dados e gráficos os resultados obtidos com a aplicação da metodologia aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, bem como a percepção dos estudantes sobre a prática. A partir da descrição desta prática, podemos refletir sobre um modelo de situação didática vivenciada pelos professores e alunos envolvidos, visto que “educar é intervir na capacidade de ser e agir das pessoas, pelas mediações culturais, isto é, pelos instrumentos simbólicos e materiais, num contexto de relações comunicativas” (LIBÂNEO, 2008).

Desenvolvimento

Partindo da ideia de que o estudante deve ser o agente principal do seu processo de aprendizagem em busca da autonomia, o programa tem como princípio e premissa o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, que funciona como mecanismo de auxílio no desenvolvimento das potencialidades do estudante. A Base Diversificada vem para sustentar e oportunizar o exercício da autonomia e do protagonismo. A diversificação das metodologias pedagógicas é fundamental para se atingir o sucesso, reforçando os quatro pilares da educação.

Na construção do Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os 4 pilares da educação para o século XXI e o protagonismo juvenil. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p.13).

Desta maneira, o currículo para o estudante matriculado em uma escola do PEI, durante as nove horas em que ele permanece na unidade escolar tem as disciplinas oferecidas na BNCC (Português, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física e Inglês),

acrescidos de disciplinas que estimulem e auxiliem na autonomia acadêmica e no seu protagonismo juvenil. São elas: Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Orientação de Estudos. Além disso, o programa ainda contempla outras atividades como Clubes Juvenis, Nivelamento e Disciplinas Eletivas, permitindo que o educando trace seus caminhos durante sua vida escolar¹¹.

Esta experiência teve como objetivo contribuir para o fortalecimento do pilar “Aprender a Conhecer”, através da integração entre as disciplinas buscando a autonomia leitora, escritora, interpretativa na construção / assimilação dos conceitos contemplados no currículo comum.

A importância e a finalidade da Sociologia no Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares, afirmam que, “[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno.” (BRASIL, 2000, p.37). Com seu viés investigativo a Sociologia é capaz de permitir que o educando decodifique a complexidade da realidade social, exercendo sua cidadania e vislumbrando um mundo mais justo e solidário.

Aqui se coloca o maior e mais importante desafio da Sociologia: perceber os fenômenos sociais que nos cercam, decodificando-os. Esse processo implica em fazer com que o estudante desenvolva a curiosidade investigativa, o saber perguntar e questionar, o distanciamento do olhar, a visão crítica e contextualizada. A Sociologia se integra com a prática pedagógica de desenvolver os quatro pilares da educação descritos por Delors (1998) em seu livro “Educação, um tesouro a descobrir”: “[...] o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Sendo a disciplina ensinada e discutida nas salas de aula, ela se

¹¹ É importante ressaltar que nas buscas realizadas na base de dados do Google Acadêmico, com o termo chave “Programa de Ensino Integral”, não foram encontradas publicações referentes ao assunto.

engaja com a energia que é inerente ao “[...] jovem: o questionamento e a força transformadora”.

Nesse sentido, Sarandy (2004) afirma que:

“Eis aqui uma contribuição fundamental da Sociologia para o jovem educando: o estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma é dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção da nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade. Essas competências e habilidades fornecem os elementos necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão, de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação. (SARANDY, 2004, p. 13)

A Sociologia, juntamente com as demais disciplinas, é corresponsável pela formação do indivíduo enquanto cidadão, auxiliando o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico.

As aulas de OE enquanto possibilidade de fortalecimento do pilar: Aprender a Conhecer

De acordo com as Diretrizes do PEI, a disciplina de OE, tem como objetivo integrar as disciplinas da BNCC, desenvolvendo procedimentos de estudo que tenham a leitura e a escrita como pano de fundo para o desenvolvimento das diferentes formas de estudo. Para isso o professor responsável por essa disciplina é orientado a trabalhar com dois procedimentos diferentes, mas complementares. O primeiro está ligado a criação e apresentação das estratégias de estudo e organização para os estudos. O segundo está ligado aos procedimentos e estratégias que irão desenvolver no estudante habilidades de escrita e leitura exemplo: gêneros textuais, a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas, além da criação de técnicas como grifo, identificação de ideia principal e palavras-chave, elaboração de “marginálias” entre outras atividades que auxiliem e dêem suporte ao estudante em sua vida escolar facilitando seus estudos em todas as disciplinas.

A introdução da Orientação de Estudo na matriz curricular do ensino Integral deve-se, em primeiro lugar, à estratégia de que aprender a estudar é condição primordial para desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes. Parte-se da percepção de que, em geral, o que ocorre nas escolas é que os procedimentos de estudo exigem uma abordagem adequada ao conteúdo do ensino. Tais procedimentos como a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas são mais efetivos quando utilizados segundo metodologia própria nas orientações dos diversos professores. Portanto, faz-se necessário contribuir para que os alunos tenham experiências cada vez mais exitosas e significativas, apoiadas em diversos instrumentais de trabalho que o acompanhem ao longo de sua trajetória escolar. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p.30).

A interdisciplinaridade enquanto prática na sala de aula

Os educadores são constantemente convocados para ajudar a encontrar caminhos para uma educação inovadora que dê conta das transformações políticas e sociais do mundo contemporâneo globalizado, de modo a promover e fomentar as competências cognitivas dos educandos. Diante desse desafio é necessário compreender a importância do diálogo permanente entre todas as formas de saberes, já que o conhecimento não é algo dado, estanque e finalizado em si próprio. Não obstante, o conhecimento produzido pela humanidade é fruto da construção de sujeitos históricos, sendo, portanto, algo ativo, coletivo, inacabado. No cotidiano apresenta-se multidisciplinar, contextualizado, articulado a todas as formas de linguagem.

Nesse sentido, muito se fala sobre a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento no espaço escolar. Pernambuco (1993) afirma que, “Conhecer é apreender o mundo em suas relações um processo necessariamente dinâmico, no qual, através das ações físicas e mentais, os diferentes sujeitos constroem, em uma interação coletiva, novas formas de se relacionar e compreender o mundo”.

A articulação entre os saberes disciplinares permite que o estudante reconheça e confronte as diferentes interpretações dos fenômenos presentes no cotidiano. A interdisciplinaridade é capaz de gerar um conhecimento muito mais

próximo do real já que nossa existência cotidiana é perpassada pela multidimensionalidade e interdependência dos fatos, relações e conhecimentos.

Competência leitora enquanto prática interdisciplinar

De acordo com Thiesen (2008)

[...] a necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo, vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência [...] (THIESEN, 2008).

De fato, o ato de ler e compreender o que se lê é dotado de complexidade, envolve vários aspectos que se articulam e se relacionam. A atividade leitora pode ter diversos fins, como por exemplo, ler para obter uma informação, ler para construir repertório, ler por prazer, etc. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2006).

Sendo capaz de realizar uma leitura proficiente, o estudante lê o mundo ao seu redor tornando-se um pensador autônomo – aquele que forma suas próprias opiniões, distanciando-se do senso comum e daquilo que lhe é apresentado pronto. Tais habilidades são de extrema importância para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente.

Descrição da prática realizada

A leitura entendida como elemento chave para a formação do indivíduo crítico e reflexivo é de fundamental importância para as aulas de Sociologia. É através do desenvolvimento da leitura competente que se oferece ao aluno a oportunidade de se posicionar diante do mundo em que vive.

Durante o cotidiano escolar percebemos que havia um descompasso nas competências leitora e escritora e interpretativa da 1ª série C. Buscando resolver o problema e pensando na importância da interdisciplinaridade verificou-se a

necessidade de diálogo entre as disciplinas. Propusemos aos estudantes, que nas aulas de OE fossem utilizadas as técnicas de: grifo, identificação de palavras-chave, ideia principal e marginalias no material didático de Sociologia.

Após discussão dos conteúdos abordados no texto, os alunos produziram um resumo do texto com a criação de um título que chamasse a atenção do leitor aos conteúdos ali explicados. Os alunos saíram satisfeitos da aula de Orientação de Estudos e na aula de Sociologia disseram que haviam entendido e trabalhado o texto mostrando-se confiantes na aquisição de conceitos e conteúdos sociológicos propostos.

Essa prática interdisciplinar reverberou na avaliação final do bimestre, onde se percebeu que a sala que participou desta intervenção obteve melhores resultados em Sociologia, conforme levantamento feito nas disciplinas de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia), verificado no gráfico a seguir:

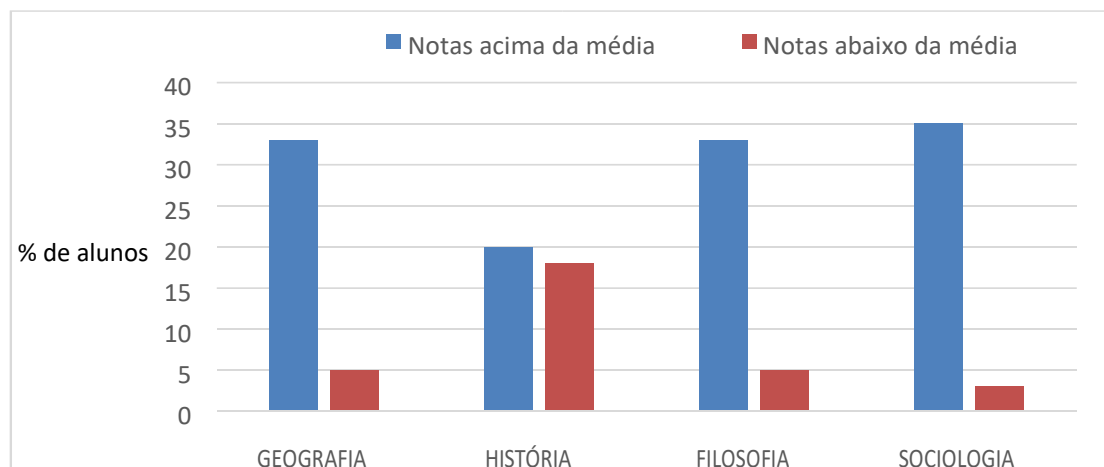


Figura 1. Indicadores bimestrais das disciplinas das áreas de humanas. 1º bimestre de 2016, 1º Ano C (E.E. Vitor Meirelles)

Conforme a análise do gráfico elaborado a partir dos resultados do 1º bimestre de 2016, das disciplinas de Ciências Humanas da BNCC, a Sociologia, foi a disciplina que apresentou o melhor resultado bimestral, tendo a maior

quantidade de alunos acima da média e a menor quantidade de alunos com notas abaixo da média.

Esse resultado reforça a percepção verificada a partir dos relatos positivos que os alunos apontaram durante o fechamento do bimestre. As avaliações bimestrais, tem um caráter mais conteudista e faz parte de uma das ferramentas de avaliação que existem durante o bimestre na escola. Portanto, ela nos proporciona a verificação se o conteúdo trabalhado durante o período foi assimilado pelo estudante.

O êxito dessa prática é reiterado conforme verificado nos relatos dos alunos descritos abaixo na íntegra:

“O fato de unir um texto complicado com as técnicas de OE, nos ajudou a compreender a ideia principal do texto, de um modo que fosse simples e produtivo, fazendo com que fossemos bem na prova” (Yasmin Borges Teixeira, 1º Ano C).

“Na aula de OE, estávamos trabalhando os grifos e marginálias. Em uma das aulas nós trabalhamos um texto que abordava o tema estudado em Sociologia. Grifos e marginálias que fizemos no texto pode ajudar a entender melhor a matéria de Sociologia, conseqüentemente ir bem na prova”. (Luis Guilherme Santos de Souza, 1º Ano C).

Considerações finais

É importante destacar como a realização desta prática possibilitou uma reflexão importante sobre o papel primordial que a Base Curricular Diversificada tem em relação à interdisciplinaridade e no apoio dos conhecimentos abordados pelas disciplinas da BNCC, como a Sociologia por exemplo. Na medida em que, leva o aluno a adquirir uma metodologia de estudo e se atentar as leituras, conforme é feito com os conteúdos abordados em OE, possibilitando uma relação interdisciplinar e ampliando a possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva.

Este Relato de Experiência se faz necessário uma vez que nós como docentes que trabalhamos diretamente com todas as fases da prática relatada, constatamos os resultados bem como as percepções e observações feitas, verificamos que era necessário trazer de maneira concreta as possibilidades existentes dentro do PEI, principalmente no que tange a diminuição das defasagens presentes na Rede Estadual de Ensino, relacionados à competência Leitora / Escritora e nas dificuldades de assimilação dos conteúdos propostos.

Referências

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: História e pesquisa. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012

_____. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2010.

_____. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo 2 do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2006

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, p. 59-88, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em: 15/05/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum (BNCC), 2016. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 31/03/2017

OLIVEIRA, A. P. Sociologia do Ensino de Sociologia no Brasil: Contribuições a partir de Anthony Giddens. *Inter-ação*, v. 35, p. 53-62, 2010.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). *Ousadia no diálogo: a interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 67-92.

SANTOS, M. B. A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede Pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasil, 2002.

SARANDY, F. M. S. A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o Ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado), UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA

Priscila Ribeiro dos Santos – priscila_matematica@colegioviver.com.br
Colégio Viver

Resumo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporciona a possibilidade das escolas brasileiras serem autônomas na proposição de seus Projetos Políticos Pedagógicos, abrindo espaço para diversas formas de organização das propostas escolares. Uma possibilidade é a escola democrática, que pode ser caracterizada como aquelas escolas que abrem espaço para os estudantes participarem da elaboração das regras de convívio coletivo e/ou escolherem o que estudam, em pelo menos parte do tempo de sua grade regular. Nesta proposta se coloca a questão de como trabalhar cada disciplina. Algumas áreas conseguem ser bastante contempladas através dos diversos projetos desenvolvidos pelas escolas democráticas, porém o ensino de matemática muitas vezes não encontra espaço nessa forma de trabalho, não sendo contemplado de maneira significativa quando se dá liberdade de escolha aos estudantes. Esta dificuldade se apresenta não apenas nos projetos baseados na Pedagogia Libertária, mas também naqueles que seguem a linha teórica da Pedagogia Crítica, e pode estar relacionado com questões mais amplas como a relação que educadores e adultos em geral desenvolvem com a matemática ao longo de suas vidas. Neste artigo expomos um caminho possível, elaborado no Colégio Viver (Cotia, SP). Nesta proposta os estudantes são incentivados a se apropriarem de seu percurso de aprendizado de conceitos matemáticos, podendo escolher em quais assuntos querem se aprofundar.

Palavras Chave: Escolas democráticas, educação matemática, pedagogia libertária, autogestão

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é uma das mais avançadas do mundo. Ao mesmo tempo em que garante educação básica gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, fomenta a liberdade de organização dos estabelecimentos escolares, conforme **Art. 3** e **Art. 12** (Brasil, 1996). Assim, a LDB propicia a multiplicidade de formas organizacionais de estabelecimentos escolares no país. Por meio dela, além das escolas ditas tradicionais, escolas Waldorf, técnicas, democráticas, anarquistas, entre outras, são possíveis. Entendemos que a diversidade de pessoas gera demanda para diferentes abordagens pedagógicas e por isso acreditamos na importância desta garantia na LDB.

Neste artigo vamos nos ater apenas às escolas classificadas como democráticas. Segundo Singer, elas podem ser caracterizadas por possuírem mecanismos nos quais a comunidade escolar (educadores, estudantes, funcionários e pais) define coletivamente as regras de convivência e espaço de escolha para os estudantes na grade curricular. Tosto, por sua vez, define a escola democrática como aquela

[...] que se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários.

Outro aspecto importante de uma escola democrática é dar aos estudantes a possibilidade de escolher o que querem fazer com seu tempo. Em muitas escolas, não existe a obrigatoriedade de frequentar as aulas. (Tosto, 2011).

As escolas democráticas mais conhecidas e utilizadas como referências no mundo são Summehill (na Inglaterra), a Escola Democrática de Hadera (em Israel) e a Escola da Ponte (em Portugal). No Brasil as iniciativas de educação democrática são bem mais recentes, sendo as mais conhecidas a EMEF

Desembargados Amorim Lima, a EMEF Presidente Campos Salles e o CIEJA Campo Limpo (todas da rede pública do município de São Paulo).

Cada uma dessas escolas desenvolveu diferentes mecanismos democráticos. Por exemplo, com relação às definições coletivas de regras é muito comum a existência de assembleias. Porém, há escolas nas quais estes encontros são periódicos e obrigatórios, em outras, periódicos e não obrigatórios, ou ainda apenas por demanda (não periódicos). Em algumas escolas as assembleias são para todos ao mesmo tempo, em outras elas ocorrem por segmento.

Da mesma forma, a liberdade de escolha na grade pode ocorrer pela inexistência de aulas. Nessas escolas os estudantes desenvolvem projetos individuais e coletivos de interesses próprios. Há escolas que não organizam as disciplinas em aulas, mas também não trabalham com projetos. Nessas, os estudantes seguem roteiros de estudos mais fechados, podendo escolher em quais conteúdos desejam se aprofundar, porém sem a liberdade de percurso de um projeto. Em outras há uma mescla de momentos com aulas disciplinares e projetos, ou ainda a totalidade do horário com aulas, porém com o estudante podendo escolher quais disciplinas deseja cursar.

Como é possível observar, as escolas democráticas podem ser muito diferentes, apesar de todas terem um fio condutor comum. Todas têm como noção básica

uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado. Entende-se que esta sociedade só será possível se seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, em uma palavra, *autônomas*. (Singer, 2010 – p. 17).

As escolas democráticas compartilham a crença de que o cidadão crítico e ativo na sociedade democrática só é formado se a criança e o jovem vivenciam de

forma efetiva e duradoura a democracia em seu cotidiano. Em outras palavras, acredita-se que autonomia se desenvolve no exercício da liberdade.

Uma pergunta pouco discutida na literatura é como a educação matemática pode ser organizada de forma a propiciar escolhas para os estudantes, respeitando a proposta de educação democrática. Neste sentido, a falta de representatividade da educação matemática não ocorre apenas na pedagogia libertária. O mesmo fenômeno também aparece na pedagogia crítica, como explica Ole Skovsmose (Ceolim, 2012):

Em geral, a Educação Crítica estava longe de expressar qualquer interesse pela matemática. Se não simplesmente ignorada, a Educação Matemática era considerada quase uma antítese à Educação Crítica. Esta posição se encontrava fundamentada nas bases da própria Teoria Crítica.

Assim, a ideia de que a matemática é uma disciplina de interesse técnico, não emancipatório é bastante difundida. Sendo necessário, para aqueles que pretendem trabalhar dentro destas linhas pedagógicas (Crítica ou Libertária), lutar por um outro espaço para a Educação Matemática, no qual ela tenha como finalidade a justiça social.

É possível realizar algumas hipóteses dos motivos pelos quais, de forma geral, a organização das aulas de matemática nas escolas democráticas muitas vezes ainda não consegue dar encontrar este novo espaço que responda à demanda institucional por liberdade de escolha e autogestão dos estudantes. Por ora, muitas dessas escolas encontra apenas saídas nas quais as aulas de matemática continuam seguindo metodologias tradicionais (com adoção de livro texto e sem espaços para escolhas) ou propostas que não abrem espaço para o aprofundamento o saber matemático pelo estudante, formando indivíduos com poucas habilidades matemáticas.

Em geral, as escolas democráticas têm muitos profissionais das ciências humanas, que costumeiramente não têm boas experiências com a matemática. Assim, acabam negligenciando a disciplina no projeto escolar e, em alguns casos, verbalizando seus traumas e os passando para os educandos. Além disso, é possível afirmar que atualmente existe uma espécie de trauma coletivo com a matemática e muitos estudantes recebem este trauma por meio das falas e histórias contadas por adultos com os quais convivem (Boaler, 2009). Assim, há muitos estudantes que não se aproximam da matemática antes mesmo de experimentá-la. Por último, contribui para este cenário as próprias características desta ciência, que comumente exige alto grau de abstração, dificultando que os estudantes consigam propor projetos próprios com enfoque na área.

Desta forma, na perspectiva das escolas democráticas, é importante que a Educação Matemática tenha espaço para os problemas da sociedade e os interesses dos estudantes, respeitando a diversidade de olhares e tempos, ao mesmo tempo que amplia o horizonte dos educandos e proporciona cidadãos autônomos e empoderados. A seguir são explicitadas as soluções encontradas pelos educadores do Colégio Viver.

Desenvolvimento

O Colégio Viver é uma escola particular, situada na cidade de Cotia. Nela, os estudantes do ciclo 2 do Ensino Fundamental participam semanalmente de assembleias obrigatórias. Além disso, a escola propicia diversos momentos nos quais os estudantes têm espaço de escolha dentro da grade. As escolhas podem acontecer em situações como as aulas de Projeto Pessoal, nas quais cada educando desenvolve um projeto de seu interesse (individualmente ou em pequenos grupos), ou então em disciplinas eletivas. Nas eletivas a questão da possibilidade de escolha está antes mesmo delas se efetuarem, já que muitas vezes os alunos demandam determinada eletiva. Além disso, em geral são apresentadas em torno de 10

propostas de eletiva a cada trimestre, número que é reduzido a 5 eletivas por meio de votação. Cada estudante do 5º ao 9º ano deve escolher uma eletiva por trimestre para cursar. Há eletivas de circo, fotografia, ateliê livre, botânica, ciência na cozinha, programação, laboratório de física, produção textual, etc. No Viver, as disciplinas tradicionais também costumam apresentar espaços de escolhas para os estudantes. Por exemplo, em humanidades (disciplina que engloba história, geografia, filosofia e sociologia) os estudantes devem desenvolver uma pesquisa a cada semestre, sempre dentro de um tema "guarda-chuva" proposto pela equipe (como trabalho, conflitos, identidade brasileira, cidades, etc), porém o recorte temático é proposto pelo estudante, que tem o direito de escolher em qual aspecto do tema principal quer se aprofundar. Outro exemplo são as aulas de artes, nas quais o estudante deve optar se deseja cursar artes visuais, música ou corpo (e pode mudar no decorrer do ano).

É neste ambiente que foi pensada uma alternativa para as aulas de matemática. A proposta do curso de Educação Matemática do Colégio é embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas diretrizes do SARESP e na proposta da Michigan State University. As ideias de flexibilidade e generalização permeiam toda a proposta curricular, uma influência direta do trabalho do professor Paul Lockhart¹² e da pesquisadora em Educação Matemática, Jo Boaler¹³. O curso, de 4 anos, contempla diversos momentos nos quais os estudantes entram em contato com conhecimentos já trabalhados previamente, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada dos mesmos.

Nesta proposta a Matemática é compreendida como criação humana, influenciada pelo momento histórico de seu desenvolvimento. Parte importante

¹² Uma das principais referências do trabalho do professor P. Lockhart é o livro "A mathematician's lament".

¹³ A professora J. Boaler tem diversos livros publicados sobre o ensino de Matemática. Uma sugestão de leitura é a publicação "What's math got to do with it? How Teachers and Parents Can Transform Mathematics Learning and Inspire Success".

desta ciência foi desenvolvida juntamente com a evolução das Ciências da Natureza e por isso, o curso de Ciências e Matemática do Viver se tocam em alguns momentos. Contudo, é importante desmistificar a glorificação da Matemática, que durante a Era Moderna foi entendida como a única forma de compreender a Natureza (Ceolim, 2012). Ao mesmo tempo, como defende Ole Skovsmose, vivemos em uma sociedade muito matematizada e a Educação Matemática tem a potencialidade de ajudar a formar cidadãos que desenvolvam diferentes atitudes em relação à esta realidade e ao ambiente tecnológico no qual vivemos. (Ceolim, 2012).

Estruturalmente, cada série tem 4 aulas de 50 minutos por semana, que são divididas em dois principais tipos. As aulas de desenvolvimento de projetos ocorrem 2 vezes por semana, em aulas simples. Nela a classe toda trabalha um mesmo tema/problema. Seus principais objetivos são instigar a curiosidade matemática nos estudantes, ampliar os horizontes de conhecimentos matemáticos, dar sentido para os conteúdos e algoritmos aprendidos e colocar os estudantes em situações nas quais a matemática pode ser utilizada como ferramenta para a resolução de problemas. Nessas aulas, dado o caráter coletivo do trabalho e a intenção de ampliar horizontes, não há muita margem de escolha por parte dos estudantes. Mesmo assim, a postura do educador é de manter o diálogo aberto, negociando caso a proposta encontre resistência por parte do grupo.

Alguns exemplos de projeto são:

- utilização da cantina da escola como projeto de matemática financeira;
- análise quantitativa de informações para a compreensão mais aprofundada de matérias de jornais;
- investigação de um problema científico que exija análise de dados (juntamente com o curso de ciências);
- construção de maquetes de biomas (junto com ciências), envolvendo a utilização de escalas e o aprofundamento de conceitos de razão e proporção;

- utilização de origamis e desenhos para estudar formas geométricas bi e tri-dimensionais.

Há também as aulas de Módulos, que ocorrem em uma aula semanal dupla, com os educandos organizados por ciclo (sendo ciclo 3 o 6º e 7º anos e ciclo 4 o 8º e 9º anos). Nestas aulas cada estudante tem a oportunidade de se dedicar a um tema escolhido por ele (dentre um leque de opções). São roteiros autocontidos, com pré-requisitos claros. O objetivo é que os educandos se apropriem de seu percurso de aprendizado matemático, escolhendo quais os assuntos que quer aprender e deseja se aprofundar.

Inicialmente os educandos têm dificuldade de fazer escolhas e acabam andando por trilhas montadas pelos educadores. Porém, aos poucos eles vão desenvolvendo ferramentas de autogestão e passam a regular seu próprio aprendizado. Ao educador fica o papel de esclarecer dúvidas, ajudar a identificar interesses e apontar quando o estudante está deixando alguma grande área da Matemática de lado. Este tipo de organização proporciona que os estudantes revejam assuntos que não ficaram tão claros ou avancem por assuntos novos, proporcionando um espaço de autonomia para os jovens. Neste processo os educandos desenvolvem novas habilidades e ferramentas, ganhando autonomia para o estudo. Nas aulas de Módulo os estudantes podem trabalhar sozinhos ou em pequenos grupos, discutindo os problemas propostos nos roteiros.

Assim, os educadores do Colégio Viver acreditam ter conseguido organizar o curso de uma forma que respeita a liberdade de escolha e a curiosidade de cada estudante e, ao mesmo tempo, amplia horizontes, proporcionando a oportunidade dos estudantes desenvolverem uma compreensão aprofundada dos conteúdos matemáticos e perceberem a função social desses conhecimentos.

Considerações finais

Este artigo expõe uma possibilidade de organização do curso de Matemática em uma escola democrática. Inicialmente, foi definido um recorte de Escola

Democrática, que foi utilizado como base. Em seguida, foi realizada a problematização da Educação Matemática neste contexto, sendo realizada a construção de algumas hipóteses dos motivos pelos quais as escolas democráticas têm dificuldade para propor uma organização da disciplina de matemática que seja contemplada pelo projeto pedagógico da escola. Por fim foi apresentada a proposta do ciclo 2 do Ensino Fundamental do Colégio Viver, na qual as aulas são divididas em dois tipos, com objetivos diferentes. Há aulas com a proposta de despertar curiosidades e ampliar horizontes e outras de sistematização do conhecimento. Ao mesmo tempo, por se tratar de um projeto com princípios de autonomia e autogestão dos educandos, os educadores entendem que a proposta deve abrir espaço para as escolhas e individualidades de cada estudante. A equipe de educadores e coordenadores acredita que achou um caminho no qual os estudantes tornam-se matematicamente alfabetizados, conforme interpretação de Ole Skovsmose do termo (Ceolim, 2012), e dão um sentido social e democrático aos seus conhecimentos matemáticos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm – acesso em 27/04/2017).

BOALER, J. What's Math Got To Do With It? How Parents and Teachers Can Help Children Learn to Love Their Least Favorite Subject. New York: Penguin, 2009.

CEOLIM, A. J., HERMANN, W. Ole Skovsmose e sua Educação Matemática Crítica. RPEM, Campo Mourão, Pr, v. 1, n. 1, 2012.

SINGER, H. República de crianças: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOSTO, R. Escolas Democráticas Utopia ou Realidade. Revista Pandora Brasil, Ed. Especial nº 4, “Cultura e materialidade escolar”, 2011.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONHECIMENTO FÍSICO: EXPERIÊNCIAS “MARAVILHOSAS”

Dóris Aparecida Rodrigues Vieira – dorisvi@me.com – Inst. Educ. Imaculada
Conceição - Mogi Mirim - PROEPRE
Giovana Rocha Murilo - giovana.rmurilo@gmail.com - Inst. Educ.
Imaculada Conceição - Mogi Mirim - PROEPRE
Otávia Bueno Poletti – otaviapoletti@yahoo.com.br - Inst. Educ. Imaculada
Conceição - Mogi Mirim - PROEPRE
Andréa Patapoff Dal Coletto – apdalcoletto@gmail.com – FE/LPG/UNICAMP

Resumo

O objetivo deste trabalho foi relatar uma experiência desenvolvida junto com crianças em uma turma de maternal I que atende à faixa etária de dois a três anos, a partir de um trabalho a ser cumprido no decorrer do processo de formação do curso do PROEPRE (0 a 3 anos) - Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. A proposta foi uma brincadeira com “copos furados e água” e tinha como objetivo desenvolver a aquisição do Conhecimento Físico, em que as crianças pudessem descobrir que os objetos reagem de diferentes maneiras à mesma ação. Além disso, pelo presente trabalho conceitos da Teoria Piagetiana como o processo de equilíbrio, a importância da ação do sujeito sobre o objeto para a construção do conhecimento e os três tipos de conhecimentos serviram como base para a discussão e considerações dos resultados desta experiência. Outro aspecto que o relato discutiu foi a importância do professor distinguir os três tipos de conhecimentos para que ele possa considerar as características pertinentes ao conhecimento que a ser explorado por meio de procedimentos coerentes e nas intervenções junto às crianças. A ação da criança sobre o objeto é uma das chaves para o desenvolvimento. Partindo deste pressuposto, o trabalho traz as concepções sobre o objetivo da educação infantil e pontua a importância do professor frente a este processo de desenvolvimento.

Palavras-Chave: experiências; conhecimento físico; educação infantil; PROEPRE.

Introdução

Desde as primeiras experiências sensório-motoras a criança começa a compreender o mundo que a cerca por meio da ação, isto é, pela atividade do próprio sujeito ela constrói a sua lógica ao resolver problemas do seu cotidiano. Nesse processo ativo, a criança começa a combinar as coisas que explora ou que já conhece, construindo assim, novos esquemas. Portanto, a criança tem um papel ativo em seu desenvolvimento ao interagir com o ambiente e ao construir os instrumentos intelectuais elementares nos primeiros anos de vida. Assim, à medida que se desenvolve, adapta-se a uma sucessão de ações e com crescente complexidade de organização.

O que aqui se destaca, a partir dos estudos de Piaget (1982) que os bebês e as crianças pequenas, aprendem somente quando há, da parte do sujeito, uma assimilação ativa, isto é, as crianças agem sobre o objeto de conhecimento e os transformam na medida em que modificam suas estruturas de conhecimento, construindo assim, novas ideias e conceitos. Por isso, práticas pedagógicas baseadas no construtivismo piagetiano exigem uma relação pedagógica diferente da simples transmissão de conhecimentos; exigem uma relação ativa, em que a aprendizagem ocorra por meio de situações em que os alunos sejam investigadores, descobridores e inventores do seu próprio conhecimento.

Por essa razão, também seria tarefa do professor, numa pedagogia ativa, privilegiar a criação do aluno, em lugar do hábito, da repetição e da reprodução. Neste contexto, o texto do presente relato de experiência, apropriou-se do termo “*ideias maravilhosas*” utilizado por Eleanor Duckworth (1989),

Ter ideias maravilhosas é, do ponto de vista intelectual, o equivalente a ser criativo, e é isso que é preciso potencializar nas crianças desde pequenas. Ser criativo e ter confiança nas próprias ideias não sugere acreditar que as ideias que tenho são corretas e que não posso equivocarme. Significa que estou disposto a

provar com minhas ideias e a fazê-lo até que se descubra a resposta adequada. Quando se desenvolve nos pequenos tal atitude, eles não apenas adquirem muitas aprendizagens básicas sobre o mundo, sobre eles próprios e sobre os demais, como também o seu desenvolvimento cognitivo é impulsionado com eficácia (p. 45).

A ação do sujeito sobre o objeto é uma das chaves para o desenvolvimento. À medida que as crianças se desenvolvem, a estrutura construída em fase anterior evolui gradualmente para tornar-se parte integrante da estrutura do período seguinte. O mundo da criança, na primeira infância, acontece por meio de ações e percepções e posteriormente cada vez mais, ela conseguirá representar mentalmente o mundo por meio de imagens, linguagens ou símbolos.

Para isso, é necessário que as ações educativas possibilitem ao aprendiz situações que favoreçam a pesquisa e a investigação para que o sujeito aprenda ativamente no processo de construção do saber, como propõe Piaget (1974, p. 16):

É óbvio que o professor enquanto organizador permanece indispensável no sentido de criar as situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Em segundo lugar, ele é necessário para proporcionar contraexemplos que forcem a reflexão e a reconsideração das soluções rápidas. O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa.

Desse modo, à medida que damos aos alunos a oportunidade de espaços para colocarem sua curiosidade à mostra, em que possamos escutá-los sem limites impostos, surgem ideias que vão desencadeando outras e mais outras indagações, formando uma fonte de saber com direito a trocas entre o grupo de alunos, passando a ser um mecanismo natural de comportamento.

Os três tipos de Conhecimentos

Piaget (1995) identifica três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, descoberto pela ação direta do sujeito sobre o objeto; o conhecimento lógico matemático, inventado pela ação do sujeito que introduz relações nos objetos e entre os objetos; e o conhecimento social, construído em interação com os outros indivíduos em sociedade.

Esses três tipos de conhecimento mostram como na aprendizagem as ações físicas e mentais implicam na possibilidade de aprendizagens espontâneas, realizadas por descobertas, mas a imprescindível presença do outro – humano por natureza – para que o conhecimento de um indivíduo possa ir além daquilo que ele descobre.

O conhecimento físico é o conhecimento pela ação. A criança precisa pegar, experimentar, apalpar, quebrar, dobrar, deixar cair, etc. para conhecer as propriedades daquele objeto. A cor, a forma, a textura, o gosto, o odor, a temperatura, a consistência, o peso, o som, são exemplos de propriedades que estão no objeto e que são abstraídas empiricamente, quando a criança age sobre ele.

Já o conhecimento lógico matemático é estruturado a partir da “abstração reflexiva” que tem origem na coordenação das ações que a criança exerce sobre os objetos. É pela “abstração reflexiva” que a criança cria e introduz relações entre os objetos. Enquanto a fonte os objetos são a fonte do conhecimento físico, o sujeito constitui a fonte do conhecimento lógico matemático.

Por fim, o conhecimento social é para Piaget, aquele que procede das pessoas. Suas origens são as informações exteriores e se caracteriza por ser arbitrário e fundamentar-se no senso comum. Assim como o conhecimento lógico matemático, o conhecimento social é construído pela criança.

Enquanto o conhecimento físico encontra-se nos objetos da realidade externa, podendo ser percebido empiricamente, o conhecimento lógico-matemático consiste nas relações criadas pelo indivíduo. Por exemplo, ideias como igual,

diferente, um, não existem no mundo externo, observável, são relações elaboradas mentalmente pelo sujeito. E o conhecimento social é adquirido no relacionamento de pessoas, tanto em experiências educacionais, como no convívio familiar e cultural.

A distinção dos três tipos de conhecimento favorece ao professor considerar as características pertinentes ao conhecimento que a ser explorado através de procedimentos coerentes e nas intervenções junto às crianças.

Uma experiência promotora de “ideias maravilhosas”

A proposta de atividade apresentada neste relato de experiência foi desenvolvida a partir de um trabalho a ser cumprido no decorrer do processo de formação do curso do PROEPRE (0 a 3 anos) - Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, elaborado pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis (1981, 1989), fundamentado na teoria de Jean Piaget. A atividade foi, portanto, realizada seguindo os princípios e orientações deste programa.

Neste contexto, o papel do professor é basicamente o de planejar, encorajar, estimular e apoiar a exploração, a construção e a invenção, sem deixar de levar em consideração os critérios para as boas atividades de conhecimento físico, apresentadas por DeVries, et al. (2004) que são os seguintes: “*A criança ser capaz de produzir o fenômeno; a criança deve ser capaz de variar sua ação; a reação do objeto deve ser observável; a reação do objeto deve ser imediata*”.

A proposta foi uma brincadeira com “copos furados e água”. A atividade foi desenvolvida em uma turma de maternal I que atende à faixa etária de dois a três anos. Duas crianças foram convidadas a participar da dinâmica – Amanda e Emília, ambas com dois anos e oito meses.

Para a sua realização foram utilizados quatro copos, uma jarra pequena e uma bandeja, sendo todos os materiais plásticos, para a segurança das crianças. Os materiais eram de fácil manipulação e conhecidos pelas crianças, favorecendo assim, sua experimentação.

Os copos foram previamente furados, para que as crianças percebessem que a água pode transvasar de diferentes formas. Vale destacar que o objetivo da atividade era: Desenvolver a aquisição do Conhecimento Físico, em que as crianças pudessem descobrir que os objetos reagem de diferentes maneiras à mesma ação. No caso desta proposta, as crianças foram convidadas a encherem os copos transvasando água de um para o outro, no entanto, os copos estavam com furos de diferentes tamanhos, provocando nelas muitas surpresas e curiosidade. Outro aspecto que vale ressaltar é que as atividades de causalidade suscitam um interesse intrínseco na criança pequena, isto porque, estas situações promovem no pequeno o desejo pelas descobertas e o êxito por produzir algum efeito.

Iniciamos a proposta conversando sobre os objetos apresentados. Amanda respondeu que eram copos e Emília afirma positivamente com a cabeça. Com o intuito de levantar junto às crianças as propriedades do objeto, questionamos “Do que é este copo?”, Amanda se abaixa para olhar e responde que é de moça, se referindo aos copos com escrito na cor rosa, enquanto Emília apenas observa. Mudamos a pergunta, e questionamos sobre a cor dos copos e do que era feito, Emília se levanta pega o copo com o escrito azul e responde “Este é de menino”, Amanda faz o mesmo, mas pegando os copos com escritos na cor rosa, responde que aqueles eram de meninas. Nesta situação é possível refletir em relação ao sexismo infantil, em que as crianças reproduzem comportamentos estabelecidos na sociedade, apesar de ser uma pauta de grande relevância, este é um assunto para outro trabalho.

Em seguida, apontando para a jarra com água perguntamos “O que tem aqui?”, as duas respondem “água”, e então questionamos “Como está a água?”, antes de terminarmos a indagação, Emília já estava em pé, colocando a mão dentro da jarra e respondendo “gelada”, Amanda ao ver que a amiga colocou a mão dentro da jarra, faz o mesmo e também responde que a água estava gelada. Começaram a brincar e ficamos atentas, em como ela explorava o material.

Perguntamos então “O que a gente pode fazer com essa água e os copos?”, Amanda rapidamente responde “Nada!”, enquanto Emília olha os copos e pega um deles. Quando Amanda percebe que a colega, estava com um dos copos na mão, olha para nós e responde “Brincar!”. Questionamos então sobre o que podemos brincar e Emília responde “De por água”, mas nenhuma delas têm a iniciativa em fazer. Nesta situação, vale destacar o quanto este tipo de atividade de exploração física motiva as crianças a interagirem com seus pares na tentativa de resolver o problema físico.

Perguntamos a Emília se ela quer colocar a água no copo e pedimos que ela escolha um deles. Enquanto falávamos para escolher um copo, ela respondeu “De menina”, começando a encher um dos copos com escritos rosa. Amanda se levanta para observar o que a amiga estava fazendo. Depois que Emília coloca um pouco da água no copo, questionamos as meninas “O que aconteceu?”, Emília levanta o copo e quando vê que a água estava saindo por um furo embaixo do copo, começa a rir. Amanda também ri e se abaixa para olhar por onde a água estava saindo. Tal situação demonstra o quanto as crianças ficam envolvidas por “simplesmente descobrir como os objetos reagem a partir de suas próprias ações” (DeVries, et al. 2004, p. 54)

Em seguida, fizemos a seguinte pergunta “Por que está saindo água deste copo?”, as duas meninas responde “Por que...”, fazem uma pausa e ficam olhando para o copo, até que Amanda fala “Eu quero por de novo.”. Fazemos uma intervenção para que Amanda coloque a água em outro copo, onde o furo foi feito na lateral. DeVries et al. (2004, p. 63) explica que “se a descrição das ações é difícil para as crianças, muito mais difícil é explicar por que algo ocorre”. A reflexão sobre a prática nos suscita a repensar este tipo de intervenção, que vai além das possibilidades cognitivas dos pequenos. No entanto, sabemos que as perguntas são muito importantes para estimular os conflitos cognitivos na promoção de debates e discussões entre as crianças.

Amanda se aproxima do copo indicado, arregaça as mangas da blusa e nos diz “Faz assim, senão molha”, pede que uma de nós segure o copo para não cair e começa a colocar a água. Primeiro a Amanda coloca água até a metade do copo, e não atinge o furo, então falamos a ela que coloque mais e ao completar o copo, tanto Amanda quanto Emília, percebem que a água está saindo pelo furo na lateral.

Perguntamos então “Por onde está saindo a água?”, Amanda aponta para o furo e responde “Aqui”. Emília olha para o copo e exclama “Que maluco!”. Amanda levanta o copo com a água e o direciona para a jarra, para que a água caia dentro do recipiente. Fazemos a intervenção para que ela despeje a água dentro da jarra e sugerimos colocar a água em outro copo, as meninas respondem que sim e então entregamos a elas outro copo, que não tem nenhum furo e questionamos “O que será que vai acontecer com esse copo?”, Amanda responde “Encher de água”.

Amanda colocou a água no copo enquanto Emília observava, e quando terminou, olhou para a lateral do recipiente, procurando vazamentos como no último copo. Emília pegou o copo, virou e não percebe nenhuma diferença. Intervimos então, para que Emília levantasse o copo e questionamos “Deste copo está saindo água ou não?”, Emília respondeu que não e quando perguntamos “Por quê?”, ela respondeu “Não sei”, e virou o copo com a água dentro da bandeja.

Depois de usarem o copo sem furo, indicamos o copo com um pequeno furo, onde a água saia em gotas, e antes de colocarem a água perguntamos “Será que deste copo sai água?”, Emília respondeu “Vamos ver” e começou a encher o copo. Assim que colocou a água, Emília levantou o copo e respondeu “Não”, Amanda também olhou para o copo e respondeu “Não”. Pedimos então, que elas olhassem embaixo do copo e ao verem que as gotas estavam pingando Emília respondeu “Sim, sim” e despejou toda água na bandeja. Novamente perguntamos “Por que está saindo água deste copo?”, mas nenhuma das meninas respondeu.

Enquanto estávamos questionando, Amanda olhou para os outros copos, e pegou o copo com o furo na lateral, colocou um pouco de água e perguntou “O que

vai acontecer?”, levantou o copo para observar se embaixo estava vazando, mas como a água não atingiu a marcação lateral, não transvazou. Amanda então exclama “Não saiu à água”, questionamos “Não?”, e ela responde “Não”. No entanto, enquanto estava nos respondendo Amanda percebeu que havia algo diferente na lateral do copo, observou, tateou, mas não soube nos dizer que era um furo.

Indicamos o copo com o furo no fundo e propomos “E se a gente por neste copo, o que vai acontecer?”, Amanda despejou a água de um copo para o outro, e ficou observando junto com Emília. Intervimos então, para que ela levantasse o copo e quando as duas perceberam que estava vazando a água começam a rir.

Depois disso, começaram a brincar com os copos e principalmente com a água que estava na bandeja, molhavam as mãos e rindo, repetiam que a água estava gelada.

Algumas reflexões e considerações finais

Fazendo uma análise da experiência com os copos junto com a presente discussão teórica estudada no curso do PROEPRE referente ao processo de construção de conhecimento, entendemos que compreender algo significa conhecer como acontece e o que o conduz. A origem do conhecimento, para Piaget (1997), se dá na relação sujeito e objeto, que se transforma pelo processo da assimilação – acomodação. O processo de assimilação na experiência relatada ficou evidente, pois as crianças viram algo novo e tentaram adaptar esses novos estímulos aos esquemas que já possuíam, neste caso, os copos furados e o transvasamento da água, surgiu a necessidade das crianças reconstruírem seus instrumentos de assimilação em função do novo. Esta reconstrução do sujeito sobre si é a acomodação que ocorre quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo pelo fato de ainda não ter estrutura cognitiva que assimile essa nova informação, então ou se cria um novo esquema ou se modifica um esquema já existente. As meninas não souberam explicar por palavras o porquê que a água saía de diversas

maneiras pelos furos nos copos, pois ainda não possuem este esquema formado, aí a necessidade de quererem repetir o ato de encher o copo com água por várias vezes, buscando a acomodação daquele novo fato através dos esquemas que elas já obtiveram através de assimilações e acomodações anteriores.

Segundo WADSWORTH (1996), uma criança, ao experimentar um novo estímulo, tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um novo esquema. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e nesse momento o equilíbrio é alcançado.

Outro ponto que podemos também observar na experiência, foi que, de acordo com os estágios do desenvolvimento segundo Piaget (1995), as crianças investigadas conseguiram explorar melhor os objetos, fizeram o uso de movimentos mais sofisticados comuns ao estágio pré-operatório. Outro aspecto que constatamos na experiência é que a inteligência da criança deste período permanece pré-lógica, isto é, ela utiliza argumentos movidos pelo mecanismo da intuição, o que quer dizer que diante de um problema prático em um brinquedo ou jogo, as respostas da criança apoiam-se nas configurações perceptivas ou na simples manipulação (DAL COLETO, 2014). Também neste período ainda não conseguem relacionar as situações, exatamente como aconteceu na experiência relatada.

O estudo dos currículos de instituições de educação infantil sobre seus objetivos educacionais mostram diferentes concepções, que até hoje permeiam as práticas escolares. Segundo Assis (2010), duas concepções se destacam: a primeira entende as instituições de ensino infantil como um local onde se oferece alimentação e recreação à criança pequena, sendo um espaço voltado mais ao assistencialismo, onde a criança permanece enquanto a mãe trabalha. Em outra concepção, a educação infantil é tida como uma fase preparatória ao ensino

fundamental, valorizando a conquista de habilidades para leitura, escrita e formação de conceitos.

Partindo de leituras anteriores e discussões entre profissionais desta etapa da educação, podemos afirmar que a educação infantil deve ter como objetivo o desenvolvimento global da criança, em seus aspectos físico, sócio emocional e intelectual, uma vez que o ser humano deve ser entendido em sua totalidade, não sendo possível uma cisão entre tais aspectos. Assis (2010), afirma que:

“O verdadeiro sentido da educação infantil deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta realize todas as suas possibilidades humanas características do período de desenvolvimento em que se encontra.” (p.17)

Para que o desenvolvimento global da criança aconteça, as instituições de educação infantil precisam estar atentas às características e às necessidades das crianças pequenas, que influenciarão diretamente no desenvolvimento de cada uma delas. De acordo com esta perspectiva, a intencionalidade permite ao professor atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar para que assim, as crianças possam crescer em ambiente estimulador, seguro, educativo e muito feliz, onde o lúdico e o prazeroso sejam determinantes no fazer pedagógico.

Referências

DAL COLETO, Andréa Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. 2014, 466f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2014.

DUCKWORTH, Eleanor. **Ideias- maravilha em educação** - e Outros Ensaio em Ensino e Aprendizagem. Instituto Piaget. Lisboa. 1991.

DEVRIES, Rheta, Betty Zan, Carolyn Hildebrandt, Rebecca Edmiaston e Christina Sales; trad. Vinicius Figuera. **O currículo construtivista na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (Org) **Conhecimento Físico, Conhecimento Lógico-Matemático e Conhecimento Social**. In: Assis, Mucio Camargo de e Assis, Orly Zucatto Mantovani de. PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (Org). **PROEPRE: prática pedagógica**. Campinas, SP: Unicamp/LPG/FE, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, V. LI. (Coleção Os Pensadores). 1974.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1977.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4 Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelle, 1996.

RELATO DE EXPERIÊNCIA
APRENDER A SER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O PAPEL DO ALUNO NAS INSTITUIÇÕES QUE SE AUTODENOMINAM INOVADORAS

Fabricio Costa de Oliveira – fabricio.oliveira@sp.senai.br – UNESP de Marília

Resumo

O objetivo do presente trabalho é identificar como é divulgado o papel do aluno em ambientes virtuais de instituições educativas que se autodenominam inovadoras. Nossa hipótese é de que o discurso dessas instituições sobre o papel do aluno contempla, em vários aspectos, o pilar aprender a ser e, conseqüentemente, atendem a uma educação idealizada para o século XXI, que é a formação do cidadão para o mundo. A pesquisa justifica-se na tentativa de compreender a própria prática profissional e faz parte de um estudo maior sobre o tema inovação. Foi realizada em 2016 e utilizou a ferramenta Google para acessar as instituições. Como metodologia, as páginas pesquisadas foram analisadas, retirou-se dos textos, áudios e vídeos, as frases, palavras e expressões que justificassem os termos Escolas Inovadoras. Elaboramos uma tabela com todos os dados e separamos os itens que estavam relacionados ao papel do aluno no ambiente dessas instituições. Para analisar os dados, consideramos as seguintes categorias com base nos conteúdos encontrados: características pessoais do aluno apontadas pelas instituições educacionais; características sócio-morais dos alunos apontados pelas instituições educacionais; ações dos alunos destacadas pelas instituições educacionais; expectativas das instituições educacionais sobre os alunos. Na análise qualitativa dos dados, percebemos que as instituições apontam alguns atributos pessoais, sócio-morais, atitudinais aos alunos, além de exigir que eles estejam abertos às mudanças e compreender acima de tudo, seu papel no processo educacional. Como base nos dados tecemos considerações a respeito da formação do ser, que exige um educar para a cidadania, para as ações político-sociais, para a

coletividade, para a democracia e para a intervenção na questão social e cultural, ou seja, somente uma educação que tem esse propósito daria condições para a construção do sujeito ético, que considera os valores universais e é capaz de agir como cidadão do mundo.

Palavras-chave: papel do aluno; aprender a ser; inovação educacional.

Introdução

Atualmente, nós brasileiros estamos presenciando um momento muito importante em nosso país, o das tentativas de reformas. Não nos cabe aqui nos aprofundar nessas questões, mas mostrar que nesse cenário, a educação é um dos assuntos mais polêmicos a ser tratado e discutido pela sociedade, universidades, poder público e todas as instituições públicas e privadas que estão envolvidas com a educação.

Devido a sua complexidade, as dimensões do país, as tendências das políticas públicas nacionais e internacionais, entre outros tantos assuntos relacionados, o tema educação requer um cuidado muito grande quanto das tentativas propostas. E para que haja mudanças efetivas, coerentes e conscientes em um sistema educacional de dimensões continentais, como é o caso da realidade brasileira, e que tais mudanças atendam realmente a formação do cidadão para o mundo (FREIRE, 2013), é de fundamental importância refletir sobre experiências educacionais, pensar a respeito dos documentos norteadores da educação (BRASIL,1996), bem como, considerar pesquisadores que trataram e tratam das questões que sustentam a ideia de uma educação universal.

Um desses autores é Delors (2001), que aponta que: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 2001, p.89). O trecho citado está no livro *Educação: um Tesouro a Descobrir*, sob a coordenação de Delors (2001), aborda de forma bastante didática e com muita propriedade os quatro pilares de uma educação para o século XXI,

cuja perspectiva é subsidiada pelo trabalho de outros autores que estão comprometidos com a busca de uma educação de qualidade que consiga proporcionar transformações no mundo.

Segundo o autor, são quatro os pilares da Educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser. Acreditamos que este último integra os três outros pilares, sendo que o aprender a ser está relacionado com o aprender a conhecer o mundo ao qual o indivíduo está inserido e, para que isso aconteça, é fundamental que haja uma educação de qualidade, que proporcione realmente o desenvolvimento do ser humano, dando condições de elaborar pensamentos críticos e reflexivos com autonomia, de formular e demonstrar seus próprios juízos de valor, de decidir por sua vontade e de agir de forma coerente nas diferentes circunstâncias da vida.

Entendemos com base nos dizeres de Delors (2001), que o aprender a ser, talvez, possa ser o mais importante dos pilares, por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver e conviver coletivamente. Uma educação voltada ao aprender a ser tem como intenção o desenvolvimento da sensibilidade, do sentido ético e estético, da responsabilidade pessoal e coletiva, do pensamento autônomo, crítico, reflexivo e consciente, da imaginação e da criatividade e, conseqüentemente, da possibilidade de compreensão do mundo que vive e com o qual convive.

As colocações de Delors (2001) sobre o aprender a ser, se assemelham bastante com modelos efetivos de educação identificados como inovadores, com propostas que proporcionam ao indivíduo o desenvolvimento como ser humano, que dá condições ao pensamento crítico e reflexivo, a formação da autonomia e assumir o papel de cidadão.

Mas afinal o que é uma educação inovadora?

O tema inovação na educação brasileira, tem sido foco de estudo de vários autores, como é o caso de Moran (2007), que aponta que a inovação educacional está em desenvolver uma integração maior entre diferentes áreas de conhecimento,

dos temas, materiais, metodologias e da sua abrangência (intelectual, emocional, comportamental); caminhar para modelos curriculares inter e transdisciplinares mais flexíveis, com acompanhamento e avaliação contínua; atribuir importância maior ao aluno para que se torne mais protagonista e participante do processo de ensino-aprendizagem, viabilizado pela vivência de situações práticas, produções individuais e de grupo e sistematizações progressivas; valoriza o compartilhamento de experiências, da orientação dos mais experientes, da aprendizagem por imersão e por clínicas com supervisão; e o planejamento do ritmo das mudanças de forma mais progressiva ou profunda, isto é, currículos mais flexíveis, mais integradores, menos disciplinares.

A tentativa de conceituar a inovação na educação não é nova. Um exemplo é a definição de 1977 de Goldberg (1995): “processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequências são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema” (GOLDBERG, 1995, p. 183). Discussões sobre fazer diferente em sala de aula quanto a didática, organização do currículo, estruturação do espaço físico e de como deve ser o papel dos agentes que compõem a escola e as interações com outros membros aparecem no livro “Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas” de Garcia (1980), cuja obra reflete sobre a inovação na educação brasileira no final da década de 80.

Garcia (1980) aponta que algumas condições e situações educacionais tem caráter histórico e político e necessitam de tempo e recursos (humanos e financeiros) para serem modificadas, e quando se pensa em inovação educacional brasileira, são questões bastante delicadas, por conta das políticas, legislações e gestão pública. Outra questão enfatizada pelo autor é que as ações inovadoras nem sempre são efetivas, pois esbarram nas questões legais e organizacionais que não garante um planejamento a longo prazo. Por fim, a educação pública brasileira se

depara com dois dos maiores desafios para a inovação educacional: atingir os objetivos e promover um ambiente favorável, no primeiro, a ideia é consagrar o que se está propondo como educação e desenvolver de forma inovadora os valores e as competências, no segundo desafio, a necessidade de se construir uma equipe escolar de gestores e professores que estejam prontos para a mudança e que assumam seus verdadeiros papéis dentro da instituição, no caso, educadores.

Wanderley (1980), ao fazer uma análise sociológica da inovação educacional, destaca que para compreender a inovação na educação, faz-se necessário entender anteriormente o cenário educacional, para que assim, seja possível estabelecer uma identidade da inovação com a escola. O autor destaca ainda a relação do processo educacional com a ideia de inovação, sendo que é preciso verificar tal processo como sendo sistemático e assistemático, que se articula com outras dimensões importantes da sociedade: política, economia e ideologias e sofrem influência do próprio sistema social escolar: subcultura, personalidade, relações, organização. Sendo que todas as mudanças que acontecem nesse ambiente educacional interferem direta ou indiretamente no papel da inovação. Outro ponto discutido por Wanderley (1980) é com relação as finalidades e objetivos da educação, que surge nos discursos políticos e educacionais, colocando a escola como sendo a responsável por edificar a nova ordem social, de promover mudanças na sociedade e construir valores simbólicos.

Logo, o objetivo proposto para o presente trabalho é o de apresentar o discurso das instituições que se autodenominam inovadoras sobre o papel do aluno na educação e como esse papel se relaciona com o aprender a ser. Nossa hipótese é de que o discurso das instituições que se autodenominam inovadoras sobre o papel do aluno na educação contemplam, em vários aspectos, o pilar aprender a ser e, conseqüentemente, atendem a uma educação idealizada para o século XXI, que é a formação do cidadão para o mundo.

Desenvolvimento

Com o intuito de atender o objetivo deste trabalho, realizamos a pesquisa na internet, por meio da ferramenta Google. O presente trabalho é parte de uma pesquisa maior, que busca compreender o que está sendo proposto e apresentado como inovação na educação.

A justificativa para a realização da pesquisa está na tentativa de compreender a própria prática profissional, uma vez que o pesquisador deste estudo trabalha como professor de Educação Física em uma escola privada que oferece a modalidade de Ensino Médio em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que se autodenomina inovadora (SENAI, 2015/2017). Assim, faz-se necessário compreender melhor a natureza dos desafios de se promover uma educação inovadora, transformar a prática e as condições de trabalho de todos os envolvidos (PONTE, 2004).

A pesquisa foi realizada na internet, e nos orientamos pelos apontamentos de Severino (2007) sobre trabalhos dessa natureza. Para o autor cada vez mais as pessoas e instituições tornam públicas as informações a seu respeito em páginas, blogs e outros, com isso, há uma maior visibilidade dessas instituições educacionais, que facilitam a socialização dos conhecimentos e ações, e conseqüentemente, possibilitam a realização de pesquisa como esta.

No entanto, Severino (2007) enfatiza a grande dificuldade de se realizar pesquisas na rede, devido ao excessivo volume de informações sobre todos os domínios e assuntos, é preciso saber garimpar, sobretudo dirigindo-se a endereços certos. Mas quando ainda não se dispõe desse endereço, pode-se iniciar o trabalho tentando exatamente localizar os endereços dos sites relacionados ao assunto de interesse. Isso pode ser feito através dos *Web Sites de Busca*, assim designados programas que ficam vinculados à própria rede e que se encarregam de localizar os

sites a partir da indicação de palavras-chave, assuntos, nomes de pessoas, de entidades etc.

A coleta de dados foi realizada no dia 12 de dezembro de 2016, na ferramenta de buscas Google. A expressão utilizada para a busca foi: Escolas Inovadoras. No filtro de busca, selecionamos as páginas em português, no período entre 01/01/2015 a 12/12/2016. Apareceram aproximadamente 503 mil resultados, sendo selecionados os 45 primeiros. Algumas páginas apareceram de forma repetida e foram descartadas. Todas as informações da página foram copiadas na íntegra, com fotos, vídeos, propagandas e outros, para análise posterior, evitando a perda de dados mesmo com os sites podendo sair do acesso ao público. Os dados coletados são referentes às instituições públicas e privadas, e não se restringem apenas a instituição escolares de educação formal, mas sim, a todos tipo de instituição que visa à educação e está na condição de inovadora.

Os textos das páginas se caracterizaram por: artigos científicos, propagandas, notícias, entrevistas e documentários oficiais. As páginas pesquisadas foram analisadas da seguinte forma: 1 - leitura de todas as informações e visualização de vídeos e imagens; 2 - retiramos das páginas as frases, palavras e expressões que justificassem a palavra: Escolas Inovadoras; 3 - elaboramos uma tabela com todos os dados e separamos os itens que estavam relacionados ao aluno no ambiente dessas instituições. As categorias de análise da tabela foram criadas a partir das frases e expressões.

Com o intuito de identificar o papel do aluno nos modelos de educação que se autodenominam inovadores a partir da pesquisa realizada, realizamos um estudo qualitativo, cujos dados foram apresentados na Tabela 1, onde estão as categorias elaboradas com base nos conteúdos encontrados: Características pessoais do aluno apontadas pelas instituições educacionais; Características sócio-morais dos alunos apontados pelas instituições educacionais; Ações dos alunos destacadas pelas instituições educacionais; Expectativas das instituições educacionais sobre os

alunos. Na segunda coluna estão as respectivas frases, palavras ou expressões que justificam o papel do aluno na educação inovadora.

Tabela 1 – Papel do aluno na educação inovadora em ambiente virtual direcionado pela ferramenta Google

Categorias	Frases e expressões identificadas nos sites
<p>Características pessoais do aluno apontadas pelas instituições educacionais</p>	<p>Estar motivado; Aberto às mudanças; Dominar o uso das TIC's; Ser criativo; Ser líder; Comunicativo; Proativo; Multifuncional; Ter várias inteligências; Inovador; Protagonista; Sustentável; Colaborativo; Talentos artísticos; Independente; Participativo; Estar feliz com sua escola; Competente; Curioso; Resiliente; Produtivo; Habilidade; Imaginativo; Prático; Dinâmico; Articulado; Consciente; Organizado;</p>
<p>Características sócio-morais dos alunos apontados pelas instituições educacionais</p>	<p>Ser responsável por seus atos; Ter autonomia em tomar decisões; Construir uma identidade com a instituição; Repudiar condutas que ferem os valores universais; Manter boa relação com os membros da escola;</p>

	<p>Valorizar sua cultura; Exigir seus direitos; Trabalhar em equipe; Resolver seus conflitos; Ser solidário Interagir com a comunidade escolar; Participar de forma colaborativa nas ações;</p>
<p>Ações dos alunos destacadas pelas instituições educacionais</p>	<p>Seja protagonista no processo de aprender; Seja criativo; Pensar e agir diferente; Gestor do seu próprio aprendizado; Desenvolver com qualidade as propostas; Entenda sua realidade; Empenhe-se com o aprender; Integre-se ao ambiente de aprendizagem; Atue como um tutor dos colegas; Exija que considerem seu ritmo de aprendizagem; Projete, planeje e desenvolva projetos; Tenha consciência da sua aprendizagem; Avalie seu próprio desempenho; Relacione os conhecimentos com a realidade; Senta-se parte do ambiente escolar; Contribua com as mudanças sociais Promova um ambiente agradável e seguro; Perceba as dificuldade e necessidades dos colegas; Construa seu próprio jeito de aprender; Otimize seu tempo de estudo;</p>
<p>Expectativas das</p>	<p>Que ele se torne uma pessoa crítica e reflexiva;</p>

instituições educacionais sobre os alunos	Que sua formação seja para viver e conviver em sociedade; Tenha condições de participar dos problemas sociais; Que ele seja sustentável na maneira de conviver com o mundo; Que seja um sujeito a criativo; E torne-se um cidadão do mundo;
--	---

As frase e expressões mostradas na Tabela 1 constituem a reunião das informações coletada sobre as instituições que se autodenominam inovadoras. É importante destacar que tais informações (frases, palavras ou expressões) não apareceram em todos os sites pesquisados, mas a Tabela 1 representa a reunião das informações obtidas nesses ambientes virtuais.

Ao analisar a Tabela 1, percebemos que o aluno nas instituições tidas como inovadoras precisa de alguns atributos pessoais, sóciomorais, atitudinais. Na categoria que trata das características pessoais do aluno, e que são apontadas pelas instituições educacionais, percebemos que é forte a necessidade desse aluno ser um sujeito ativo no processo; nas características sóciomorais dos alunos, surgem os valores universais e a responsabilidade coletiva; nas ações, fica perceptível a necessidade desse aluno compreender seu processo de aprendizado e construir relações com a realidade; e por último as expectativas das instituições sobre os alunos, onde fica evidente os propósitos de uma educação universal, para a formação do sujeito crítico que seja capaz de refletir e participar ativamente das questões relativas a condição humana. Por fim, identificamos por meio da divulgação na internet, que o aluno nessas instituições tidas como inovadoras precisa estar aberto às mudanças e compreender acima de tudo, seu papel no processo educacional.

Considerações finais

Como ponto de partida para as considerações finais, discursaremos sobre o papel do aluno na educação, relacionando-o com o aprender a ser. Como pressuposto a discussão do papel do aluno, destacamos o papel da instituição educacional, que não pode ser só o de propiciar o conhecimento intelectual, mas sim, de dar todas as condições para a formação do sujeito, e que tal formação seja integral, condizente com a realidade, possibilitando ao aluno o desenvolvimento a capacidade de tomar decisões e exercer a cidadania (MORIN, 1999).

Logo, se a pretensão da educação é transformar as pessoas para uma sociedade mais justa e igualitária, como pretendia Freire (2013), é imprescindível que todos os agentes nela inseridos (professores, gestores e o próprio aluno) tenham condições para tal missão, que as políticas públicas não sejam apenas discursos em papéis e que a educação esteja condizente com a realidade complexa (MORIN, 1999).

Enfatizamos conforme Freire (2013), que a construção do ser não se justifica apenas pela certidão de nascimento, mas sim, da participação ativa quando da exigência dos direitos como pessoa humana, da participação nos problemas sociais, na conscientização das desigualdades, na relação de poder e na sustentabilidade. Participar ativamente na sociedade é reclamar, questionar, lutar e exigir direitos.

Para que, o aluno passe a agir como um verdadeiro ser é necessário fazer com que ele esteja realmente envolvido a vida escolar, social e familiar. Nos dizeres de Freire (2013) isso não é utópico, nem irreal. No texto *Pedagogia da Autonomia*, o autor salienta que a formação deve dar condições do sujeito ser capaz de decidir livremente, de ter consciência dos seus atos, de ser responsável por suas atitudes e de tornando-se pessoa marcante e fundamental para o mundo.

O aluno precisa conhecer as coisas para aprender a gostar, precisa entender o significado dos fatos para dar sentido as questões da vida. O aluno precisa

aprender e entende o que é ser atuante, e para isso, entendemos que é no espaço educacional que ele deve perceber-se como parte do todo e compreender o que acontece no dia a dia da instituição, seja no cuidado do espaço físico, na atenção às aulas, na convivência solidária e respeitosa com colegas, professores, gestores e funcionários e principalmente sobre o seu aprender (FREIRE, 2013).

Finalizamos nosso trabalho enfatizando que as instituições educacionais que se autodenominam inovadoras são as que mais se aproximam de uma educação para a formação e transformação do ser, que exige do seu processo um educar para a cidadania, para as ações político-sociais, para a coletividade, para a democracia e para a intervenção na questão social e cultural, ou seja, somente uma educação que tem esse propósito, daria condições para a construção do sujeito ético, que considera os valores universais e é capaz de agir como cidadão do mundo.

Referências

Brasil. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Delors, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2001.

Ferretti, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. *In:* GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. Autores Associados, 1980.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Garcia, Walter. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. Autores Associados, 1980.

Goldberg, Maria Amélia Azevedo. Inovação educacional: a saga de sua definição *In:* GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. Autores Associados, 1980.

Ponte, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, p. 37-66, 2004.

Moran, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Morin, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade** – A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental. Natal: UFRN, 1999.

SENAI-SP. **Proposta Educacional - 2015/2017** (SENAI, 2015). Acessado em: 16/05/2017 Disponível: [file:///C:/Users/se1041361/Downloads/Proposta_Pedagogica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/se1041361/Downloads/Proposta_Pedagogica%20(1).pdf)

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

VOCÊ PREFERE BRINCAR OU COMPRAR?

Daiane Fernanda Magalhães Simão – daiane.magalhaes@hotmail.com –

LPG/FE/UNICAMP

Natalia Konatu Pessotti- naty.kpessotti@gmail.com

Colégio Next Itatiba

Amanda de Mattos Pereira Mano – amanda_mattosbio@yahoo.com.br

Unesp – Marília

Resumo

Diante de uma sociedade imersa em um consumismo excessivo, que se afirma culturalmente, por meio de um sistema capitalista, que determina os padrões de comportamento, vivemos um contexto no qual o “ser” está sendo desconfigurado em detrimento do “ter”. O problema central que norteou o presente trabalho propôs investigar as relações estabelecidas entre alunos do terceiro ano do ensino fundamental e o universo do consumo infantil dos brinquedos. Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo principal foi o de propiciar às crianças envolvidas no projeto, momentos de diálogo e reflexão sobre as suas ações como consumidores e as relações estabelecidas com o meio ambiente e a sustentabilidade. Embasadas em uma perspectiva construtivista piagetiana e alicerçada aos fundamentos pedagógicos do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, elaborou-se uma sequência de atividades interdisciplinares, sendo utilizado um projeto escolar como instrumento principal de intervenção pedagógica, privilegiando a participação ativa dos alunos aos questionamentos sobre a temática do consumo e da sustentabilidade e o impacto que tais atitudes influenciam, negativamente, as nossas vidas e a do nosso planeta. Os resultados observados, evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para um meio escolar que facilite e diversifique as interações do sujeito com os objetos de conhecimento, bem como favoreça aos alunos condições oportunas que viabilizam práticas reflexivas sobre os diversos tipos de

brincadeiras, reverberando um brincar criativo, espontâneo e feliz. Ressalta-se, ainda, a alegria, a confiança, o entusiasmo das crianças quando puderam experimentar diferentes formas de brincar e de recriar sua imaginação, não restringindo o brincar apenas aos objetos comercializados.

Palavras Chave: brincar; consumismo; infância; sustentabilidade.

Introdução

O presente relato de experiência busca retratar os caminhos e implicações de uma intervenção pedagógica, pautada em princípios piagetianos e orientada pelos pressupostos do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE, que buscou proporcionar momentos de reflexão e investigação junto a alunos do ensino fundamental I, com relação à temática do consumo e da sustentabilidade no mundo dos brinquedos.

No que tange ao referencial teórico adotado como norteador desse estudo, alicerçamo-nos no entendimento que processo de construção do conhecimento não é uma simples cópia da realidade, pois perpassa uma reorganização de dados pelo sujeito. Dessa maneira, é imprescindível que o sujeito esteja inserido em um contexto que facilite as interações entre ele e os objetos do mundo. Piaget (1973) certificou que “conhecer não consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo”.

Corroborando os ideais piagetianos para a construção do conhecimento, a intervenção pedagógica que apresentaremos efetivou-se por meio das premissas do PROEPRE, nas quais “pretende contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é proposto.” (MANTOVANI DE ASSIS, 2013).

Em face dessa afirmação, preocupamo-nos em trabalhar com o tema consumo infantil em razão de nosso trabalho como professoras de uma escola particular em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, na qual por muitas

vezes observamos padrões de consumo por parte das crianças, mesmo ainda muito pequenas, que faziam referência a um comprar exagerado, bem como a tratar os objetos de consumo, principalmente os brinquedos, como algo descartável. A realidade que descrevemos apresenta-se, comumente, no cotidiano das famílias de nossos educandos, por apresentarem um poder aquisitivo de médio a alto, fato que viabiliza a compra excessiva de itens, muitas vezes, supérfluos.

Vivemos em um planeta que exige uma postura diferenciada, pois estamos enfrentando um momento de caos ambiental. Precisamos pensar sobre posturas individualistas e consumistas expressas por mensagens publicitárias e em padrões de consumo que vão à contramão da sustentabilidade.

Frente a isso, propusemo-nos a investigar como alunos do ensino fundamental pensam as relações de consumo e, a partir disso, organizamos uma intervenção pedagógica, na forma de um projeto escolar. Hernandez e Ventura (1998) afirmam que essa modalidade de organização do trabalho escolar traz à tona a ideia de um conhecimento globalizado e não compartimentalizado em disciplinas. A respeito disso os autores propõem:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Em Palermo (2007) encontramos orientações para a organização de etapas que compõem o projeto que, em linhas gerais, passam pela escolha do tema, construção da rede de saberes ligados à temática escolhida, plano de ação, desenvolvimento, produto final e avaliação. Ressalta-se que em todas as etapas, professores e alunos devem ser protagonistas e ativos.

Desenvolvimento

Diante do exposto, apresentaremos nossas experiências como professoras em um projeto escolar denominado: “brincar é vida”. O projeto foi realizado com 30 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com idade entre 8 a 10 anos de uma escola particular do município de Itatiba – SP. Ressaltamos que embora se trate de um relato de experiência, todas as questões éticas foram respeitadas, tendo a escola e os participantes assinado um termo de consentimento e de uso de imagens.

A duração do projeto foi de nove semanas, sendo um dia por semana para o trabalho específico com a temática. Vale ressaltar que por embasarmos a execução do projeto nos pressupostos do PROEPRE, algumas mudanças na estruturação do trabalho diário foram realizadas, embora, nos limites da instituição escolar. Assim, sobretudo, a escolha dos alunos quanto às atividades, os trabalhos coletivos e atividades diversificadas (adaptadas) puderam ser proporcionados.

Primeira semana – A escolha do tema e a construção de uma rede de significações acerca da palavra “brincar”

Conforme anteriormente apresentamos, a escolha do tema do projeto foi realizada pelas professoras envolvidas com a sala de aula, a partir de uma necessidade do grupo. Dessa maneira, antes de anunciarmos aos alunos a proposta do projeto realizamos um momento inicial para investigar as ideias prévias dos alunos em relação a temas relacionados ao brincar. Assim, os alunos responderam uma enquete no *Google Forms*¹⁴ que continha questões, tais como: Quanto tempo você brinca com um brinquedo? Quantos brinquedos você tem? Você conhece alguma criança que não têm brinquedos? É possível brincar sem brinquedos? Entre outras.

Logo após, em sala de aula, os alunos foram informados que iriam participar da construção de um projeto sobre o brincar e, de modo coletivo, perguntou-se: o que é brincar? Algumas respostas foram: “brincar é usar a

¹⁴ Ferramenta que permite a criação de formulários para coleta de informações, auxiliando também na apresentação dos dados obtidos.

imaginação”; “brincar é dançar e rir”; “brincar é ter vários brinquedos” e ainda, “brincar é gastar energia”.

Ainda neste dia, em grupos de quatro alunos, eles apresentaram sugestões de nomes para o projeto. Foram sugeridos: 1- Brincar é vida!; 2- Brincadeira é poder; 3- Brincar desenvolve e 4- Brincando de brincar!

Nessa eleição, um gráfico de barras foi construído. Após análise dos resultados, “Brincar é vida!” foi a opção eleita com 14 votos, do total de 30. Vejamos na foto 1, em sequência.

Foto 1 – Votação do nome do projeto



Fonte: autoria própria, Itatiba, 2016.

Segunda semana – as brincadeiras antigas

Para iniciarmos o projeto, propriamente dito, realizamos uma roda de conversa para socializar algumas brincadeiras antigas, muita das quais os alunos já tinham conhecimento, mas ainda não haviam vivenciado. Por isso, realizamos um circuito de brincadeiras antigas em parceria com o professor de Educação Física para propiciar um momento de brincadeiras e trocas de experiência sobre o tema.

Terceira Semana – as brincadeiras preferidas e o comprar ou brincar

Durante essa terceira semana, realizamos um debate para sabermos as brincadeiras preferidas de nossos alunos. A partir das respostas, confeccionamos uma tabela com suas brincadeiras preferidas. Os brinquedos preferidos foram: em

primeiro lugar o bicho de pelúcia, segundo lugar o videogame e bola que ficou com o terceiro lugar. Vale dizer, que a opção mais votada incluía diversos tipos de personagens feitos com material macio, como *Tsum Tsum* (personagens colecionáveis da Disney) e *Fom* (marca de almofadas com vários formatos e personagens).

Foto 2 – Confecção de tabela com os brinquedos preferidos



Fonte: autoria própria, Itatiba, 2016.

Ainda nesta semana, apresentamos uma atividade coletiva com o uso do aplicativo *Logoquiz*, que traz diferentes marcas de eletrônicos, brinquedos, entre outras marcas conhecidas mundialmente. Este recurso trabalha a identificação visual e também a escrita das palavras utilizando um banco de letras. Acompanhem na foto 3, em sequência.

Foto 3 – Interface do *Logoquiz*®



Fonte: Logoquiz ® para Ipad.

Nesta atividade tivemos o objetivo de verificar as marcas que as crianças conheciam e como estas poderiam influenciar o desejo de consumo delas. Vejamos que todos os alunos demonstraram conhecer muitas marcas, inclusive automobilísticas, por exemplo, o caso de um aluno que ao se deparar com o logo VW (Volkswagen), disse ser um expert em carros.

Ainda nesta semana, organizados em roda, pedimos que eles escolhessem entre duas ações: o comprar ou o brincar. A partir disso, foram criados dois grupos, nos quais eles puderam defender a sua escolha, dialogando sobre o seu ponto de vista. Vejamos alguns comentários das crianças:

MA¹⁵, 9 anos: [...] *eu escolhi comprar porque eu gosto de comprar várias coisas. Mesmo comprando materiais e brinquedos, comprar brinquedos eu fico mais animada, né?*

LE, 8 anos: [...] *brincar porque brincar é mais divertido. Você pode brincar com bola, boneca, brinquedo, na piscina e também quando você vai comprar você fica lá parada, às vezes você fica com as sacolas, você só escolhe algumas coisas. A mãe pega tudo que você quer, a maioria das vezes .*

Embora alguns alunos tenham afirmado que preferiam brincar, a maioria de nossos participantes optou por comprar, pois relacionaram a brincadeira ao possuir brinquedos – revelando uma atitude valores consumistas.

Quarta Semana – Tablets e livro

Nessa semana, trazendo uma nomenclatura do PROEPRE, apresentamos aos alunos dois “cantinhos” de atividades: o “cantinho do *Ipad*”, no qual os alunos fizeram a leitura da reportagem “a Barbie que fala” e o “cantinho da leitura”, para que os alunos pudessem ler um capítulo do livro “*Amigos do Baobá*” (MARTINS, 2012) a respeito do consumo responsável.

¹⁵ Os participantes foram identificados pelas duas primeiras iniciais de seu nome.

Após as leituras, foram realizadas discussões coletivas acerca dos conteúdos dos “cantinhos” e ideias como a necessidade de rever padrões de consumo e de importar-se com o meio ambiente foram levantadas pelos alunos.

Quinta Semana – Fragmentação de obra

Nesta semana foi apresentada a biografia do artista Pieter Brueghel e sua gravura “jogos infantis” para análise. Por meio desta obra, identificamos algumas brincadeiras e trabalhamos a técnica de fragmentação e ampliação de obra.

Para isso, cada aluno utilizou uma cópia da pintura e uma “janela”, em um papel sulfite com o objetivo de analisar as partes da pintura e escolher um fragmento que desejava ilustrar. Ao fim do trabalho, foi construído um painel com todos os fragmentos compondo uma grande obra baseada em jogos infantis.

Foto 4 – Atividade de fragmentação e ampliação de obra



Fonte: autoria própria, Itatiba, 2016.

Ainda, as crianças realizaram uma atividade de interpretação da obra. Nesse momento alguns pontos foram apresentados pelos alunos, por exemplo, o fato das crianças da obra estarem brincando de gangorra com um barril, isto é, brincavam de uma forma diferente do que eles brincam hoje. Interessante relatar que, a partir da análise da obra, todos os alunos disseram que era possível brincar sem brinquedo, afirmação que no início do projeto só era feita por uma parcela pequena de alunos.

Neste dia, como tarefa de casa, solicitamos que as crianças gravassem um vídeo de no máximo 30 segundos questionando a algum familiar como eram as brincadeiras de sua infância e quais eram suas brincadeiras preferidas.

Os vários vídeos por eles gravados foram editados de modo que formassem um único vídeo de relatos, que foi socializado com todos os alunos. Neste momento, buscamos relacionar com as brincadeiras elencadas pelos familiares com as que estavam presentes na obra de Pieter Brueghel.

Com base nesses relatos, os alunos perceberam que grande parte dos adultos relataram que as brincadeiras aconteciam na rua, onde tinham bastante espaço para aproveitar e realizar os diversos tipos de brincadeiras e quase sempre em grupo de amigos. Foram apresentadas repetidas vezes como sendo as preferidas de seus pais e familiares: esconde-esconde, mãe da rua, pular corda, amarelinha, entre outras. Já os brinquedos foram citados poucas vezes e isso remeteu ao que os alunos já haviam dito na atividade de interpretação de obra, que nem sempre é necessário brinquedo para brincar.

Sexta Semana – a confecção de um brinquedo

Como trabalho em grupo a ser realizado em casa, os alunos receberam o desafio de construir um brinquedo ou jogo a partir da utilização de uma caixa de papelão como material obrigatório. Acompanhem os resultados da tarefa, a seguir.

Foto 5 – Brinquedos confeccionados



Fonte: autoria própria, Itatiba, 2016.

Os alunos brincaram com seus novos brinquedos e após assistiram ao vídeo: “As aventuras de um menino e sua caixa de papelão”. Nesse momento, vimos o quanto eles se encantaram e divertiram-se ao ver o quanto o menino era feliz possuindo uma caixa como seu principal recurso de diversão. Perceberam que a essência do curta metragem está na capacidade que possuímos de criar, inventar e imaginar e se colocaram no lugar do garoto, sensibilizando-se com o final triste, quando o garoto tem sua diversão atropelada e estragada por um carro.

Ainda nesta sexta semana, realizamos a leitura coletiva da história “O sonho de Lu Shzu” (GÓMES, 2015), que trata com muita delicadeza a exploração do trabalho infantil. Por meio da literatura foi possível abordar essas questões difíceis que envolvem nossa sociedade e a partir disso, ajudá-los a entender que vivemos num mundo imerso em publicidade, medo, egoísmo, mas que existe o amor, a generosidade e a amizade.

Sétima Semana – Mais brinquedos, brincar é preciso!

Assistimos ao vídeo da série inspirada na obra de Ziraldo “Um menino muito maluquinho - A fada madrinha do consumo”. A história é bem envolvente e muito divertida, e como já estava acontecendo durante o decorrer do projeto, os alunos demonstraram muito interesse em construir mais brinquedos sustentáveis para brincarem com os colegas.

A confecção de brinquedos sustentáveis foi realizada para que houvesse exposição e posterior doação para o “Club da brincadeira”, espaço da escola que os alunos têm acesso para brincar no momento do intervalo. Alguns registros, a seguir.

Foto 6- Confeção de brinquedos



Fonte: autoria própria, Itatiba, 2016.

Oitava Semana – uma reflexão

Para iniciar este momento, fizemos a leitura coletiva e em roda conversamos sobre a cartilha ilustrada “O futuro que queremos” (SCARPA, 2012), que tem por objetivo abordar as questões de sustentabilidade, economia e erradicação da pobreza de forma lúdica e de fácil entendimento.

Na cartilha, é possível refletir sobre as metas estabelecidas pela ONU no ano de 2000 e que deveriam ser atingidas em 2015, porém ainda se fazem presente nos dias atuais e infelizmente longe de serem atingidas. Estão entre elas duas que se relacionam com o nosso tema, a sétima e a oitava meta, sendo elas “a qualidade de vida e respeito ao meio ambiente” e “todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento do mundo”. Aos alunos foi sugerido que eles passassem a refletir sempre antes de pedir algo novo aos pais, para isso, precisam criar o hábito de se questionar sobre “eu quero ou eu preciso?”.

Nona semana – o produto final

Como produto final do projeto, os alunos do terceiro ano ofertaram uma oficina de brinquedos sustentáveis aos colegas do 2º, 4º e 5º ano. Para recepcioná-los, eles preparam slides contendo um breve resumo do que vivenciaram no projeto “Brincar é vida!” e, sendo assim, puderam questionar aos amigos se eles já haviam pensado sobre como nossas ações podem impactar o meio ambiente.

Após a breve apresentação, socializamos um vídeo instrucional realizado pelos alunos para as turmas, na qual apresentaram passo a passo como confeccionar um bilboquê, utilizando garrafa pet, tampa de plástico, barbante e durex colorido. Cabe ressaltar que a gravação do vídeo foi um momento muito divertido para a sala, pois tivemos os erros de gravação e bastidores.

Um dos símbolos do material “O futuro que queremos” (SCARPA, 2012), trabalhado na semana anterior é uma árvore pedindo socorro e entendemos que a árvore representa toda a natureza pedindo socorro, pois a poluição gerada pelas indústrias automóveis e lixo prejudica nosso planeta. Sendo assim, elaboramos um cartaz em formato de árvore e nela todos os alunos e visitante de nossa oficina puderam registrar qual é o futuro que cada um deseja ter.

E para finalizar, antes mesmo que os visitantes deixassem a sala, pedimos que registrassem em nosso painel de “que bom!”, “que pena...” e “que tal?” suas opiniões sobre nosso trabalho.

Ao final do projeto, retomamos a questão: Se você pudesse escolher entre brincar ou comprar, o que escolheria? Nesta retomada do questionamento inicial, a maioria das crianças optou pelo brincar. Vejamos alguns excertos:

LU, 8 anos: [...] brincar [...] eu não sabia que podíamos criar tantas coisas assim como criamos usando a imaginação.

ER, 8 anos: Eu escolho brincar [...] eu não sabia que comprar fazia tanto mal ao planeta.

Considerações finais

Durante as atividades propostas, as crianças puderam ampliar seu repertório sobre o que é um brinquedo e como são produzidos, para além do comprar. Compreendemos que devido ao contexto em que estão inseridas, as crianças adquiriram hábitos relacionados ao consumo desenfreado de brinquedos. Entretanto, com o contato que tiveram com as atividades planejadas e desenvolvidas no projeto escolar descrito, acreditamos que muitas delas tiveram a

oportunidade de pensar acerca das atitudes consumistas e de como essa postura pode afetar negativamente o planeta.

Destacamos, em todas as etapas de desenvolvimento desse projeto, o comprometimento e envolvimento das crianças que se colocaram, de fato, como sujeitos ativos. Entendemos as limitações de nosso trabalho por tratar-se de uma intervenção pedagógica pontual, mas acreditamos que os resultados positivos gerados encaminham-se para o destaque acerca da importância das crianças serem levadas a pensar em temáticas emergentes e urgentes.

Desejamos, portanto, que a reflexão sobre o consumo de brinquedos possa continuar perpassando as discussões na escola, para isso é importante que trabalhos similares continuem sendo desenvolvidos.

Referências

GÓMEZ, R. **O sonho de Lu Shzu**. Tradução: Miguel Del Castillo. 1ª ed. São Paulo: MOVpalavras, 2015.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (org) **PROEPRE**: prática pedagógica. 4.ed. Campinas: Graf. FE, 2013.

MARTINS, J. P. S. **Amigos do Baobá**. São Paulo: Renovarte, 2013.

PALERMO, E. R. **O trabalho com projetos** – significado e prática, 1998

PIAGET, J. Estudos **Sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973

SCARPA, Fabiano et al. **O futuro que queremos**: economia verde, desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza. São José dos Campos - SP: INPE, 2012.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS – A INTENCIONALIDADE DA ROTINA DIÁRIA DA E.M.E.I. LUZIA MARCELINA DA SILVEIRA – CRECHE CENTENÁRIO

Sandra Silva de Barros - sandrasbarros2@yahoo.com.br
Sec. Mun. de Ed. de Guaxupé - MG

Resumo

A proposta pedagógica da Educação Infantil do Município de Guaxupé – MG definida pela Secretaria Municipal de Educação– SME atende à Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC em 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs promulgada pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 1999 (Resolução CNE nº 1, de 7 de abril de 1999) e de 2009 (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009) e as concepções que orientam o Programa de Educação Infantil PROEPRE - UNICAMP. O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé -SME, através das rotinas diárias desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos e o plano de aula, instrumento no qual o professor apresenta de maneira detalhada o planejamento de atividades que pretende realizar para que estas rotinas sejam um processo dinâmico que proporcionem o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, garantindo situações desafiadoras, especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil Luzia Marcelina da Silveira – Creche Centenário onde atuo como coordenadora pedagógica. Esta Escola atende 135 crianças de zero a seis anos em período integral. Serão comentadas as situações que são diariamente realizadas e algumas orientações elementares para o seu desenvolvimento como acolhida, alimentação (café da manhã/ almoço/ colação/ jantar – sistema self-servisse); Higiene (troca de fralda, roupa, banho, escovação, lavar as mãos); Roda (Chamada, quantos somos, Como está o tempo?, Ajudante do

dia?, Planejamento do dia), Atividade Independente, Atividade Diversificada, Banho de Sol, parque, Hora da História, Hora da Música, Aulas especializadas (Música e Educação Física), Descanso, Avaliação do dia e Despedida. Pensamos que em uma concepção construtivista, as rotinas são compreendidas como um processo dinâmico que propiciam o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, oportunizando circunstâncias desafiadoras e em direção de uma autonomia.

Palavras Chave: rotina diária; plano de aula; creche; educação infantil.

Introdução

Podemos perceber através das práticas pedagógicas constituídas no dia a dia da Educação Infantil quais os pressupostos teóricos nos quais seus trabalhos se apoiam. A Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé seguindo por esta premissa principiou o Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP nas escolas municipais de Educação Infantil no ano de 2000. Nesta época as escolas: Escola Municipal Educadora Yolanda Conti Bertoni, Escola Municipal de Educação Infantil Professora Thereza Buffoni e Escola Municipal Noêmia Costa Monteiro, além das salas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental: uma na área urbana, Escola Municipal Professor José de Sá e duas na zona rural: Escola Municipal Dona Olímpia Felipe da Silva e Escola Municipal Dona Olympia Leite Ribeiro formavam a Educação Infantil da cidade.

Integravam à Rede Municipal de Educação de Guaxupé as unidades de Educação Infantil conveniadas, as creches, com atendimento das crianças de zero a três anos onde a Secretaria mantinha também junto a Universidade Estadual de Campinas UNICAMP uma Assessoria Pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento em Educação – PROEPRINHO – LPG –UNICAMP para orientação e formação dos professores. De acordo com o Plano Nacional de Educação – Metas entre os anos de 2013 a 2015 quatro creches passaram a fazer parte do município, sendo

elas Escola Municipal de Educação Infantil Luzia Marcelina da Silveira - Creche Centenário, Escola Municipal de Educação Infantil Professora Alice Smargiassi Silva, Escola Municipal de Educação Infantil Santa Rita de Cássia e Escola Municipal de Educação Infantil Serafina Stampone Smargiassi.

Por acreditar que o desenvolvimento das crianças depende, assim, não só de um processo individual, mas de um processo coletivo que se realiza num determinado contexto em que os professores constituem uma peça fundamental na implementação e efetivação dos princípios construtivistas e a inserção de novos profissionais não familiarizados com esta metodologia demonstra a importância do convênio com a Assessoria Pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento em Educação – PROEPRINHO -LPG – UNICAMP até a presente data.

O roteiro do plano de aula do professor presente na Escola Municipal de Educação Infantil Luzia Marcelina da Silveira – Creche Centenário foi construído pela equipe de todas as escolas que compõem a SME e constitui uma parte importante para que as rotinas diárias sejam um processo dinâmico que proporcionem o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos. Ao programar a proposta de seu trabalho o professor compõe o seu plano de atividades estabelecendo uma caracterização detalhada das atividades que pretende trabalhar. De acordo com o Currículo Educação Infantil Guaxupé (2013), o plano de aula acaba sendo uma ferramenta do professor que lhe possibilita reconhecer uma previsão de tudo que será desempenhado em um determinado período de tempo evitando a desorganização, improvisação e a falta de intencionalidade nas propostas de suas atividades. É imprescindível que o professor avalie qual será o tempo provável para a execução das mesmas, evitando o período ocioso.

A flexibilidade do planejamento, caso necessite de alterações, pode ser em função de algumas situações externas ou dos interesses da turma. É fundamental clareza na organização das atividades e em relação ao tempo, pois este é fundamental no desenvolvimento da rotina.

Desenvolvimento

Piaget (1973) já nos afirmava que “conhecer não consiste em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo”, resgatando assim a importância do sujeito no seu processo de crescimento.

Trazendo os estudos de Piaget para o cenário escolar, Kamii e De Vries (1991) assinalam quatro formas de nível de ação sobre os objetos que são: agir sobre os objetos para ver como reagem; agir sobre os objetos para produzir um efeito desejado; ter consciência de como se produziu o efeito desejado e dar explicações das causas. Estes estágios assinalam que a resolução do problema não acaba com a solução prática ou em uma mera ação contemplativa, mas em investigar o caminho da tomada de consciência, pois é a percurso do pensamento e a busca de explicação que a criança poderá obter as relações e acontecimentos ao expressar suas ideias adquirindo conhecimento.

O verdadeiro sentido da Educação Infantil de acordo com Mantovani de Assis (2012) deve ser o de favorecer para o progresso da criança a fim de que esta consiga atingir todas as suas possibilidades humanas características da fase em que se encontra.

Para Piaget (1967), o conhecimento não é inato e nem aprendido por algum dado externo, mas na construção da interação entre o meio e o indivíduo e quanto mais complexa for esta interação, mais rica será a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento infantil.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil de Guaxupé se baseiam na epistemologia genética de Jean Piaget uma vez que objetivam assegurar que as experiências vivenciadas nas rotinas diárias pelas crianças possam superar suas necessidades quanto aos aspectos afetivo, cognitivo, social e físico. Segundo Mantovani de Assis e Assis (2000), existe uma correspondência entre o desenvolvimento da afetividade e o dos instrumentos do pensamento ou estruturas mentais. Esta rotina preserva liberdade na prática diária onde o professor terá

liberdade para agir com intencionalidade e entendimento de suas ações, planejando uma rotina flexível, que considera as necessidades que surjam, isto é, abrindo espaço para modificações de acordo com o planejamento pedagógico e para que os interesses individuais das crianças sejam considerados e aceitos.

Outra característica significativa é compreender que as crianças não experimentem esperas longas e de outro lado, não experimentem também pouco tempo para que realizem algo. A ideia é permitir que as crianças usufruam do que lhes é proposto como o tempo necessário para que elas se envolvam nas situações e interações sociais, tendo possibilidades para construir relações significativas. Ou seja, a rotina é a estruturação principal e básica para que a criança possa se posicionar, se incluir socialmente nos ambientes, portanto tem como centro estabelecer o tempo e o espaço. Os momentos que compõem a rotina foram resultados de uma criação conjunta de todos os profissionais das escolas de Educação Infantil de zero a três anos e SME que resultou no documento intitulado Plano de Orientação Pedagógica - POP.

Para que não se deixe de receber as crianças com carinho e nem dar a atenção devida às recomendações dos pais, preza-se na acolhida um ambiente organizado em que a criança possa trabalhar sem solicitar a atenção do professor. Seguindo as orientações do POP (2013) “O tempo dispensado para este momento deve ser flexível, efetivando as características do atendimento em período integral”.

De acordo com o Currículo Municipal de Guaxupé (2013), o período de adaptação deve respeitar o tempo de cada criança não havendo normas fixas. A equipe diretiva, professora e pais analisam junto a partir de uma observação cuidadosa da criança sobre esse tempo, ou seja, respeita-se o tempo próprio de cada criança.

A nutrição é essencial para garantir o crescimento das crianças e conservação da saúde, por isso as refeições ofertadas na Educação Infantil de Guaxupé são orientadas por um profissional da área garantindo-se assim uma

alimentação adequada e de valor nutritivo. Respeita-se os intervalos de duas a três horas entre as refeições e as crianças recebem de quatro a cinco refeições diárias. Para as crianças acima de dois anos de idade a autonomia é estimulada por meio de um sistema de self-servisse. Para Mantovani de Assis e Assis (1999) é durante as refeições que as crianças terão infinitas chances para a construção de hábitos e atitudes, bem como para seu desenvolvimento em geral.

Os materiais usados para o repouso são de uso individual e os berços foram alterados por tatames instigando os bebês a experimentarem suas habilidades, pois é a inteligência prática que as crianças utilizam nos dois primeiros anos de vida, esta inteligência permite ao bebê solucionar problemas práticos por meios de ações, afirma Piaget (1973). Neste momento, situações de maior tranquilidade e descanso são propiciados e a organização do ambiente aconchegante. Percebemos que nem todas as crianças necessitam dormir e a elas é dado o direito de optar entre dormir ou brincar e o acompanhamento do adulto nesses espaços é constante.

O POP (2013) sugere que o momento da higiene deve ser de tranquilidade para que professor e criança crie um relacionamento afetivo. Estes momentos são para os menores do G1 troca de fraldas todas as vezes que se fizer necessário, higiene bucal com dedal de silicone ou gaze, conforme os momentos de estimulação com a criança. No banho o professor interage com a criança estabelecendo uma relação atenciosa e que estimule desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo. Para G2, G3 e primeiro e segundo períodos – lavar as mãos antes das refeições, após ir ao banheiro, após atividades na área externa e após atividades de pinturas. Higienizar o nariz sempre que necessário; posteriormente as refeições escovar os dentes. Se necessário o banho poderá acontecer visto que o período escolar deve beneficiar as atividades pedagógicas e essa faixa etária já possui autonomia para realizar esta tarefa em casa junto com a família. Todo cotidiano da faixa etária de quatro meses a dois anos é registrado em prontuário e para os demais, os registros são realizados no caderno diário do professor. Os

brinquedos, utensílios, ambientes e materiais devem ser higienizados cotidianamente.

Durante a atividade do parque o professor estará sempre com as crianças envolvendo-se de forma ativa nas brincadeiras, intervindo, observando. Estas atividades desenvolvidas constituem excelentes oportunidades para a conquista de experiências e desenvolvimento do conhecimento. As crianças utilizam o parque com materiais diversos tais como gangorra, balanço, escorregadores ou brincadeiras livres. Para os bebês compõe um momento importante para o banho de sol.

As atividades diversificadas observam as exigências de cada faixa etária, permitem as crianças andarem de acordo com o seu próprio ritmo e diferentes objetivos podem ser trabalhados ao mesmo tempo. Estabelecidas de modo a satisfazer os interesses e as necessidades das crianças são realizadas diariamente sob a coordenação do professor e sua intervenção. As crianças participam de atividades que possibilitam a interação social e a cooperação, além da construção de conhecimentos. Livrementemente escolhidas, ocorrem simultaneamente.

As atividades coletivas são definidas e feitas por todas as crianças pois apontam finalidades comuns e possibilitam a troca de pontos de vista, favorecem a interação entre elas e são decisivas na descentração do pensamento egocêntrico. Proporcionam às crianças a chance de terem experiência da vida democrática e viver em sociedade. Temos como exemplos de boas atividades coletivas brincadeira dirigida, pintura em parede, arrumar a sala, avaliação do dia, planejamento do dia, Hora da história, Hora da Música: Construção de textos coletivos (reconto, relatos de vivências do grupo, por exemplo, um estudo do meio, construção de murais); Construção de listas de palavras (campo semântico); Leitura de listas de palavras; Leitura de textos que sabem de cor; Dilemas morais; Construção de gráficos Trabalho com estimativa e contagem; Resolução de problemas convencionais e não-convencionais; Jogos de recreação (Ex.: dominós,

quebra-cabeças, jogo da memória, Bingo de letras e/ou números); Jogos de linguagem escrita; Atividades coletivas em pequenos grupos: Ex.: construção de cartazes...

Há momentos do dia em que o professor trabalha individualmente com uma criança. As atividades individuais são essências e fundamentais, pois proporcionam que o professor exerça interação direta com a criança seguindo o seu raciocínio, percebendo assim a percepção que ela tem do assunto que está sendo trabalhado e promovendo uma intervenção pedagógica adequada. Essas atividades são escolhidas pelas crianças ou sugeridas pelo professor.

As atividades independentes consideram as singularidades de cada faixa etária. Diariamente as crianças executam atividades individualmente ou em pequenos grupos. Essa atividade deve ser de pequena duração sem solicitar a atenção direta do professor. O espaço deve estar preparado para oportunizar que a criança realize sua escolha e progrida em direção da conquista da autonomia, da responsabilidade, da iniciativa e criatividade.

A roda de história deve estar na rotina diária de todas as faixas etárias, assim, deve incluir-se nos quadros de planejamentos, com objetivos claros, estratégias adequadas para o estímulo à leitura desde o G1 e uso de variáveis recursos como: livros, CD's, DVD's, fantoches, fantasias, dedoches, cenários, assessórios, data shows, teatro de sombras, sonoplastia, dentre outros.

A música é a arte de combinar os sons. As crianças são bastantes ecléticas em se tratando de experiências musicais porque não possuem preconceito. Cantar e tocar para as crianças pequenas são experiências prazerosas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988), do MEC, o trabalho com a música nas classes de Educação Infantil tem como intento proporcionar às crianças ocasiões para que sejam capazes de ouvir, perceber, discriminar eventos sonoros diversos, apreciando a todos os ritmos culturais. É importante oferecer uma seleção variada e apropriada à faixa etária. Este deve

observar tanto músicas clássicas quanto músicas populares, privilegiando um repertório que as crianças não tenham acesso no seu cotidiano.

O momento de retomada dos acontecimentos do dia tanto para a criança quanto para o professor se faz na avaliação do dia. Nessa hora o assunto fica em torno das situações ocorridas durante o dia, das atividades realizadas e de como foi a atuação de todos. Para que possam tornar gradativamente mais conscientes de suas próprias ações uma auto avaliação é necessária. Segundo Mantovani de Assis (2004) “Ao fazer sua auto avaliação, o professor também tem a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e práticas pedagógicas”.

O último momento da rotina diária com as crianças é a despedida. Como na acolhida a criança trabalhar sem solicitar a atenção do professor, isto é, as crianças ficam em uma atividade independente. Para os menores os incidentes e ocorrências devem ser anotadas no prontuário e para os maiores na folha de incidentes ou anedotário do professor. O registro de observações faz-se necessário para reflexão do momento devem ser comunicadas a família por escrito ou verbalmente.

Considerações finais

De acordo com a teoria construtivista de Jean Piaget, é interagindo com o meio que a criança constrói e organiza o seu conhecimento. Esta construção e organização passa, necessariamente, pelos aspectos do desenvolvimento infantil: aspecto afetivo, social, cognitivo e perceptivo- motor.

Para Vinha e Mantovani de Assis (2008), conceber na instituição educativa uma atmosfera adequada a promoção de pessoas autônomas é algo difícil, mas imprescindível se de fato aspiramos conceber cidadãos éticos.

O brincar na Educação Infantil permite uma educação de probabilidade criadora, inclusiva e onde o lúdico é a particularidade essencial. É no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Segundo essas ideias, é indispensável entender como devem ser as tarefas do brincar dentro

da rotina da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) desse segmento de ensino, segundo o artigo 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira: interação com a professora, com as crianças e com os brinquedos, o ambiente, relações entre a família e a escola. É necessário que o professor considere o conhecimento sob a perspectiva construída por Piaget, ou seja, que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será real se for fundamentado em um intercâmbio entre o sujeito e o objeto. Os professores devem fazer de todos os momentos de seu dia a dia, momentos nos quais as crianças possam interagir e participar de forma dinâmica. Esse processo requer planejamento e rotina diária com intencionalidade.

Referências

ASSIS, MANTOVANI, O. Z.; ASSIS, M.C. (Orgs.). **PROEPRE: Prática Pedagógica** 2ª ed. Campinas, SP : UNICAMP/FE/LPG,1999.

ASSIS, MANTOVANI, O. Z.; ASSIS, M.C. (Orgs.). **PROEPRE: Fundamentos teóricos** 3ª ed. Campinas, SP : UNICAMP/FE/LPG, 2000.

_____. **PROEPRE: Prática pedagógica.** 3ª ed. Campinas: Graf. FE; LPG, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. MEC/SEB. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998

CNE/CEB. **Resolução nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget e a Educação Pré-escolar.** Trad. por Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artmed, 1991

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. (Org.). **A construção da moralidade no contexto escolar.** Laboratório de Psicologia Genética/FE/UNICAMP. Versão no prelo, 2012.

MEC/SEB. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 8ª ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAXUPÉ – MINAS GERAIS. Currículo Educação Infantil. 2013.

_____. **Plano de Orientação Pedagógica – Rede de Educação Infantil conveniada à secretaria municipal de educação de Guaxupé**. 2013

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista**. Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de Aprender. Campinas: Art Point, 2008.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Sandra Aparecida da Costa – sandracosta877@hotmail.com

SME - Guaxupé

Siomara Maria de Oliveira Ferreira – siomara_oliveira@yahoo.com.br

SME – Guaxupé

Andréia Aparecida de Assis Pallos – andreiapallos@hotmail.com

SME – Guaxupé

Resumo

A proposta deste relato de experiência foi apresentar alguns desafios da formação de gestores escolares, partindo do pressuposto de que o desempenho profissional destes gestores, bem como a forma como constroem o projeto político pedagógico da escola, estão estreitamente relacionados com diretamente nos resultados de desempenho escolar. Disto pressupõe a importância da formação continuada dos gestores escolares. A proposta pedagógica da rede municipal de Guaxupé é pautada na construção do conhecimento, na qual todo ser humano deve receber uma educação que lhe promova instrumentos para despertar o pensamento crítico e autônomo, assim como o desenvolvimento moral e intelectual. Destaca-se neste relato, a assessoria desenvolvida pelo o CAE (Centro de Aperfeiçoamento em Educação), contando o apoio do Laboratório de Psicogenética da Unicamp com a equipe de gestores escolares da Secretaria de Educação de Guaxupé, na busca do sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa, ou seja, desenvolver o “aprender a ser”. Diante disso, nos deparamos com o desafio de promover uma formação continuada em relação à gestão, que diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas educacionais. Consideramos a liderança da gestão escolar como um dos meios a serem utilizados na consolidação do projeto de autonomia escolar. Os gestores participam de uma assessoria que os permite apropriar-se do

conhecimento, dialogar com os pares, compartilhar experiências e interagir com as equipes diretivas de cada instituição escolar. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Palavras Chave: formação continuada, assessoria, autonomia, processos de mudanças, desenvolvimento, reuniões, autonomia.

Introdução

Na educação, assim como nas mais diversas áreas, a competência é alcançada por meio do conhecimento. A formação continuada é fundamental para todos os envolvidos, ainda mais para os gestores. Somos conscientes da importância do papel do gestor e sua interferência na melhoria da qualidade social das escolas públicas.

Para Lück (2002):

“o entendimento do conceito de gestão, já pressupõe, em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva”. (2002, p.15).

A Secretaria de Educação se preocupa com a formação dos seus gestores, por isso mantém uma assessoria com o CAE (Centro de Aperfeiçoamento em Educação), dirigido pela Dra. Orly Z. Mantovani de Assis, desde o ano de 2013. Esta assessoria é feita por meio de reuniões quinzenais com os gestores e a formadora Dra. Andréa Patapoff Dal Coletto. O sucesso desta assessoria é fruto da extrema capacidade da formadora e do conhecimento que ela tem da realidade das escolas municipais. O caráter de formação continuada, com encontros periódicos,

garante o apoio e segurança aos gestores, evitando assim iniciativas fragmentadas e descomprometidas com a prática escolar.

A cada semestre, por meio de uma avaliação interna, respondida por todos os funcionários, são identificadas as necessidades das escolas e elaborado um plano de ação, que visa soluções para as questões do cotidiano escolar, dentre estas, as possibilidades de formação continuada. Ouvir a equipe da escola é a maneira mais fácil de detectar que assuntos precisam ser discutidos na formação. Esta prática tem proporcionado irmos ao encontro das necessidades de cada instituição escolar, proporcionando encontros mais prazerosos e eficazes.

Esta assessoria é fundamentada nos princípios teóricos e na prática pedagógica do PROEPRE, e destina-se aos gestores da Secretaria Municipal de Educação e as equipes diretivas (diretor, vice-diretor, especialistas da educação e coordenadores pedagógicos) das Escolas Municipais e Conveniadas do município de Guaxupé.

Destacamos que, além das reuniões da assessoria, são realizadas reuniões semanais para organizações administrativas e pedagógicas relacionadas ao dia a dia da escola: matrícula, avaliações internas e externas, documentações pedagógicas e questões pontuais ligadas a gestão escolar.

Desenvolvimento

A importância da formação continuada na área educacional é defendida por diversos pesquisadores, estudiosos, formuladores de políticas e administradores, como uma das condições que se impõem na implementação de mudanças e reformas em todos os campos das políticas públicas educacionais. De maneira geral, os planos de educação das secretarias estaduais e municipais de educação identificam como extremamente necessária a formação em serviço. Sendo esta formação estabelecida, em muitos planos de carreira, assim como o da rede municipal de Guaxupé, como fonte de promoções e progressões salariais.

A proposta pedagógica da rede municipal de Guaxupé é pautada na construção do conhecimento, na qual todo ser humano deve receber uma educação que lhe promova instrumentos para despertar o pensamento crítico e autônomo, assim como o desenvolvimento moral e intelectualmente autônomo.

O livro Educação: um Tesouro a Descobrir, sob a coordenação de Jacques Delors, aborda os quatro pilares de uma educação para o século XXI. Ele descreve que a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser**, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Jacques Delors (1998) assinala a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Fazendo um resgate dos quatro pilares da educação que a UNESCO nos propõe, vemos que o ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

Neste sentido, a temática deste relato se baseia no aprender a ser que integra os três precedentes, uma vez que, por meio da assessoria, os gestores se apropriam do conhecimento por meio do diálogo com outros gestores, compartilham experiências, interagem entre si, desenvolvem a sensibilidade, o sentido ético e

estético, a responsabilidade pessoal, o pensamento autônomo e crítico, a criatividade e a iniciativa.

Segundo Libâneo (2001), o mundo contemporâneo exige do gestor escolar, dentre outras características: a habilidade de convivência coletiva, capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo, criação de novas significações em um ambiente instável, capacidade abstração, manejo de tecnologias emergentes, visão de longo prazo, disposição para assumir responsabilidade pelos resultados, capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar), improvisação (criatividade), disposição para fundamentar teoricamente suas decisões, comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos funcionários, atuação em função de objetivos, visão pluralista das situações, disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade) e conscientização das oportunidades e limitações.

Diante disso, nos deparamos com o desafio de promover uma formação continuada em relação à gestão, que diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas educacionais. Consideramos a liderança da gestão escolar como um dos meios a serem utilizados na consolidação do projeto de autonomia escolar.

Acreditamos que a formação continuada é um espaço privilegiado, pois permite a enxergamos os processos de mudança que se deseja no espaço escolar (objetivo) e a reflexão sobre o que precisa ser feito para atingirmos nossos objetivos (ação).

Dentre os temas trabalhados na assessoria destacamos: debate sobre o papel da liderança; competências e habilidades de um gestor; discussão de problemas reais (roda de conversa inicial de todos os encontros); parceria família e escola; administração de pessoal de apoio; concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem; comunicação interpessoal; desenvolvimento infantil; gestão de pessoas e do espaço escolar; dentre outros.

Diversas estratégias são utilizadas visando à aplicação dos conhecimentos adquiridos: seminários de práticas relacionadas aos temas estudados; rodas de conversa; estudos; pesquisas de campo; análise de práticas; trocas de experiências; intercâmbios entre escolas; relatos de casos; autoestudo, entre outras.

O acompanhamento das ações discutidas nas formações é imprescindível. No intuito de acompanhar o desenvolvimento das ações desencadeadas após a formação e ajudar nas dificuldades enfrentadas pelo gestor, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, participa dos horários de módulo (estudos coletivos com professores), monitora e analisa os portfólios e documentações pedagógicas e administrativas das escolas, visita as unidades escolares e monitora os índices de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, por meio de planilhas e gráficos.

Concordamos assim com JÓFILI (2006, p.65) quando diz que “a importante condição para tudo isso ocorrer é a existência de uma liderança democrática, consciente, curiosa, receptiva e cientificamente competente”.

A assessoria é desenvolvida envolvendo sempre o aprendiz, planejamento e reflexão. A tríade “planejar, executar e avaliar” é constantemente utilizada nos debates nos encontros de assessoria, possibilitando a ação-reflexão-ação e o aprender a fazer e a ser.

Os espaços de discussão são valorizados, a formadora procura sempre evidenciar o papel do gestor, como parte da mudança que deseja acontecer: “qual a sua responsabilidade neste processo?”. Em seguida, são realizadas indagações referentes ao plano de ação que deverá ser elaborado. Dessa forma, a assessoria tem trazido benefícios reais para os desafios escolares. As decisões são feitas a partir de argumentos técnico-pedagógicos e não por determinação de alguém.

Segundo Hargreaves (2002) nos diz “a necessidade de se fazer parte constituinte dessas mudanças e as elaborando dentro de um contexto mais amplo de reflexão. Desta forma: Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-

las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula”. (HARGREAVES, 2002, p.114).

A assessoria busca articular o estudo teórico com o cotidiano da escola (situações concretas), pois a eficácia da gestão e o projeto político pedagógico são construídos no dia-a-dia, nas pequenas ações implantadas.

Considerações finais

Avaliamos que o gestor escolar está ampliando progressivamente a consciência do seu papel na reconstrução de práticas organizativas e pedagógicas que venham ao encontro das concepções de ensino-aprendizagem que a rede de ensino adota. Os excelentes resultados obtidos no desempenho dos alunos demonstram que estamos no caminho certo. Destacamos também que estamos conseguimos assegurar um padrão de qualidade comum em todas as escolas da rede municipal de ensino.

Percebemos que, por meio da formação continuada, desta assessoria e das intervenções pontuais com os gestores, conseguimos contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho de nossos professores e, conseqüentemente, melhoramos a qualidade do ensino de nossas crianças. Esta formação continuada tem conseguido fomentar mudanças significativas no trabalho dos gestores escolares, no cotidiano escolar.

Compreendemos que essa assessoria tem contribuído significativamente para que cada gestor, no seu processo de formação, perceba o potencial da sua atividade educacional, da sua atuação frente à comunidade escolar (pais,

funcionários, professores, alunos), e atue de forma mais consciente, planejada e embasada em argumentos teóricos e científicos.

É relevante destacar as descrições dos gestores sobre como a assessoria tem fortalecido a gestão nas escolas: “A assessoria promoveu o meu crescimento pessoal e profissional”; “Na formação, nós refletimos sobre a prática pedagógica diária e a alinhamos com a proposta educacional da rede”. Eles descrevem que se sentem auxiliados na superação das dificuldades da gestão cotidiana das escolas.

A proposta deste relato de experiência foi apresentar alguns desafios da formação de gestores escolares, partindo do pressuposto de que o desempenho profissional destes gestores, bem como a forma como implementam o projeto político pedagógico da escola, estão estreitamente relacionados com diretamente nos resultados de desempenho escolar. Disto pressupõe a importância da formação continuada dos gestores escolares. Os desafios que encontramos diariamente na educação precisam ser enfrentados e vencidos, por meio de uma prática administrativa e pedagógica, com muito mais profissionalismo e competência técnica/pedagógica. Para isso, a formação continuada é o nosso maior aliado.

Referências

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

JÓFILI, Zélia. **Aprimorando-se com Paulo Freire... no Que fazer Educativo**. Recife, PE: Bagaço, 2006.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.
NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro : DP&A Editora, Consed, Unicef, 1998.

MACHADO, Maria Aglaê de M. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais** In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MELLO, Guiomar Namó de. **Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições**. Brasília: MEC/SEF, 1993a. (Série Atualidades Pedagógicas).

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e limites da prática**. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos. Brasília: v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago., 1996.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
APRENDER A FAZER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

DA COMPREENSÃO DO MÉTODO AO REALISMO NOMINAL:

O MUNDO PELA CRIANÇA

Elnaque Ribeiro Costa Leite – elnaque.leite@unasp.edu.br UNASP

Centro Universitário Adventista de São Paulo.

Carolina Pasquini - ribeirocarolpasquini@hotmail.com – Prefeitura Municipal de

Mogi Guaçu

Orly Zucatto Mantovani de Assis- orly.zma@gmail.com -LPG

UNICAMP

Resumo

A experiência aqui relatada buscou compreender especificamente o realismo nominal. Tal estudo trata de uma atividade solicitada na disciplina de Pesquisa em Psicologia Genética, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e ministrada pela Prof^a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, no programa de Mestrado e Doutorado, a qual compreende o estudo do Método Clínico-Crítico piagetiano utilizado na pesquisa em Psicologia Genética. Foram interrogadas 4 crianças de 6 a 10 anos de idade, na cidade de Mogi Guaçu e São Paulo, com 8 perguntas retiradas da obra *A representação do mundo na criança*, de Jean Piaget (1926/2015), que o pesquisador aplicou em sua pesquisa sobre o realismo nominal. O método utilizado consistiu em interrogar as crianças individualmente e livremente, com o objetivo de obter informações sobre as representações criadas espontaneamente por elas, sobre o mundo ao seu redor, nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. O realismo nominal é um tipo de pensamento característico do período pré-operatório, que se manifesta devido ao egocentrismo intelectual, que é a tendência da criança de confundir a sua realidade interna, subjetiva, com a realidade externa, objetiva. O realismo nominal se insere na questão do dualismo entre o interno e o externo na criança. Piaget busca compreender, se para a criança os “nomes estão no sujeito ou nos objetos” e “são signos ou coisas”. A análise das respostas das crianças mostrou resultados

semelhantes aos encontrados por Piaget. Por volta dos 6/7 anos a criança acredita que os nomes originam-se das coisas. Entre os 7/8 anos há um declínio desse pensamento, mas ainda permanecem as incertezas sobre as coisas e os signos. A confusão quanto ao mundo interior e o mundo exterior só desaparece por volta dos 9/10 anos e só por volta dos 11/12 anos os nomes tornam-se puramente signos.

Palavras Chave: Método Clínico – Realismo nominal – Signos.

Introdução

Este relato de experiência trata de uma atividade solicitada na disciplina de Pesquisa em Psicologia Genética oferecida pela Faculdade de Educação no programa de mestrado e doutorado da Universidade Estadual de Campinas, ministrada pela Prof^a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, a qual compreende o estudo do Método Clínico-Crítico piagetiano utilizado na pesquisa em Psicologia Genética. Dentre seus objetivos, o curso propõe:

o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aplicação do Método Clínico Crítico de investigação e diagnóstico da estrutura de pensamento subjacente ao comportamento do sujeito. Assis, 2017.

O estudo tratará inicialmente do caminho percorrido por Piaget na construção do seu método bem como a replicação de um recorte de sua pesquisa, com crianças sobre o realismo nominal. A entrevista realizada consta de oito perguntas, colocadas individualmente, numa livre conversação, com quatro crianças de 6 a 10 anos de idade na cidade de Mogi Guaçu e São Paulo.

O método utilizado consistiu em interrogar as crianças individual e livremente, com o objetivo de obter informações sobre as representações criadas espontaneamente por elas, sobre o mundo ao seu redor, nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. O realismo nominal é um tipo de pensamento característico do período pré-operatório, que se manifesta devido ao egocentrismo intelectual, que é a tendência da criança de confundir a sua realidade interna, subjetiva, com a realidade externa, objetiva. O realismo nominal se insere na questão do dualismo entre o interno e o externo na criança. Piaget busca compreender, se para a criança

os “nomes estão no sujeito ou nos objetos” e “são signos ou coisas”. A análise das respostas das crianças mostrou resultados semelhantes aos encontrados por Piaget. Por volta dos 6/7 anos a criança acredita que os nomes originam-se das coisas. Entre os 7/8 anos há um declínio desse pensamento, mas ainda permanecem as incertezas sobre as coisas e os signos. A confusão quanto ao mundo interior e o mundo exterior só desaparece por volta dos 9/10 anos e só por volta dos 11/12 anos os nomes tornam-se puramente signos. As respostas foram analisadas considerando as regras e critérios para o diagnóstico dos tipos de respostas e as regras de interpretação dos resultados.

A criação do método e o realismo nominal

Por mais de sessenta anos Piaget dedicou-se a entender o pensamento infantil, tendo sempre como ponto fundamental ouvir a criança, respeitando sua espontaneidade e muito atento ao rigor científico. Em 1920, trabalhando no Laboratório de Binet padronizando os testes de inteligência de Burt, chamou-lhe a atenção, os erros das crianças. Despertou-lhe portanto o interesse em saber o que havia por trás dos acertos e em especial o que os levavam ao erro. Dolly, 1974.

O método não foi elaborado de uma só vez. Seu primeiro livro publicado em 1923, *A linguagem e o pensamento na criança*, recorreu à observação pura. Já na segunda obra, *O juízo e o raciocínio na criança*, publicada em 1924, ainda utilizava a observação, mas já fazia adaptações das perguntas dos testes de Burt, desenvolvendo conversas livremente com as crianças e buscando compreender os meandros de seu pensamento. Desviava-se então, da intenção dos testes, que era quantificar sujeitos e respostas corretas, para as justificativas das mesmas - uma análise mais qualitativa. Dolly, 1974.

Em sua terceira obra, *A representação do mundo na criança*, 1926, imprimiu ainda mais as marcas do “método clínico qualitativo”, que segundo Delval, (2002 p.58), trata de entender as características que a criança atribui ao

funcionamento da realidade, [...] principalmente nos fenômenos psicológicos, biológicos e naturais.

Esta foi considerada naquele momento sua obra mais complexa, de maior peso, por se tratar do estudo do espírito da criança e de suas crenças sobre fenômenos da natureza.

Nessa sua obra Piaget descreve os passos percorridos na construção do seu método e explica os cuidados necessários ao experimentador na aplicação do mesmo.

Para os objetivos de Piaget o método dos testes não atendia aos seus propósitos uma vez que não permitia analisar cada sujeito em suas peculiaridades ao trabalhar com todos ao mesmo tempo e nas mesmas condições.

Constatando que os testes padronizados não permite identificar as singularidades, recorreu à observação pura, fazendo extensivos registros de crianças, enquanto estas trabalhavam em sala de aula e nas relações com os colegas. Ele elucida que esse método é uma importante fonte de documentação, pois trata-se do “estudo das perguntas espontâneas das crianças”, e que todo trabalho sobre o pensamento desta, deve partir dela e para ela retornar, tentando o controle dos resultados.

Sobre as inconveniências do método da observação pura Piaget (1923) explica em seu trabalho *A Linguagem e o pensamento na criança*, que a criança conversa sem necessariamente ter a intenção de se comunicar e não consegue espontaneamente expor todo seu pensamento. Outro aspecto negativo segundo o pesquisador é o intrincado ato de distinguir o jogo que a criança faz de suas crenças e igualmente, a crença da fabulação. Diante de todas essas questões ele se expressa que *é preciso a todo custo, ir além do método da observação pura, e sem recair nos inconvenientes do teste, buscar as principais vantagens da experimentação.* p.

Por conseguinte, Piaget criou o seu terceiro método, que pretendia reunir os pontos assertivos dos dois que antecederam, acrescentando aspectos importantes.

Assim ele se expressa:

O bom experimentador deve, efetivamente reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria verdadeira ou falsa, para controlar. (1926/2015. p. 10-11)

Continua esclarecendo que a *essência do método clínico está em situar cada resposta dentro do seu contexto mental*. Na impossibilidade de elaborar regras de *diagnóstico das reações individuais* das crianças, o pesquisador categorizou em cinco tipos as respostas que elas deram, decorrente de um número significativo de pesquisas que ele e seus colaboradores realizaram. (1926/2015, p. 11)

Piaget denomina **não importismo** a categoria de resposta dada pela criança que se sente incomodada com a pergunta, demonstrando não haver esforço algum para responder e desinteressada em qualquer coisa. Quando a criança responde sem refletir inventando uma história na qual ela mesma não acredita, ele diz que é **fabulação**. A criança fala pelo simples prazer de falar. Como se estivesse brincando, se divertindo. O terceiro tipo de resposta categorizada foi a **crença sugerida**, a criança denota não haver interesse na pergunta e responde simplesmente para agradar o experimentador. A criança não reflete para falar. Quanto a **crença desencadeada**, ela é influenciada pelo tipo de interrogatório e é produto do pensamento reflexivo. Não sofre influência direta do interrogador, mas indiretamente é forçado a seguir rumo ao que o experimentador busca conhecer. É uma resposta original de seu pensamento. O quinto e último tipo de resposta é a **crença espontânea**, explicada por Piaget, como uma resposta que não é nova para a criança e por isso, não precisa raciocinar para responder. Apesar de ser um conhecimento criado por ela, é algo que não é do momento, já foi pensado, em outra ocasião.

Piaget (1926/2015), apresenta ainda em sua obra as regras e critérios para o diagnóstico dos tipos de respostas e para a interpretação dos resultados.

A experiência, o método clínico e o realismo nominal.

A experiência aqui relatada buscou compreender especificamente o realismo nominal. Mas o que é realismo para Piaget? É um tipo de pensamento característico do período pré-operatório, que se manifesta devido ao egocentrismo intelectual. Piaget levanta questões como

[...] tem a criança, como nós, a crença num mundo real, e distingue ela essa crença das diversas ficções de sua brincadeira ou de sua imaginação? Em que medida a criança distingue o mundo exterior de um mundo interno ou subjetivo e que separações ela faz entre o eu e a realidade objetiva? (1926/1915, p.24.)

Será estudado inicialmente o realismo ontológico dos nomes. Sua existência, lugar de existência, origem. O realismo nominal se insere na questão do dualismo entre o interno e o externo na criança. Piaget busca compreender se para a criança os “nomes estão no sujeito ou nos objetos” ou “são signos ou coisas”. Para isto apresenta oito perguntas, que deverão ser feitas para a criança respeitando a ordem cronológica das mesmas, pois uma pergunta pode servir de contra-prova para outra, sendo portanto, importante, que se evite colocar uma pergunta seguida da outra, como é o caso das perguntas 2 e 6. A título de análise a ordem cronológica não será seguida. A análise das respostas seguem assim:

Pergunta 1- Você sabe o que é um nome? Ao iniciar os questionamentos com as crianças, para se ter certeza de que elas sabiam o que é um nome, foi solicitado que dissessem nome delas e depois mostrado vários objetos para que fossem nomeados.

Em seguida, a pergunta 2-De onde vieram os nomes? Piaget (1926/2015), encontrou os seguintes estágios: 1º estágio - (5-6 anos) – as crianças consideram os nomes uma propriedade das coisas. 2º estágio – (7-8 anos) – os nomes foram inventados pelos criadores das coisas: o bom Deus ou os primeiros homens. 3º

estágio (9-10 anos) – os nomes foram dados por homens quaisquer, sem que os nomes estejam ligados à criação das coisas.

Perguntando para Ry (6 anos) de onde vieram os nomes, dá uma resposta espontânea, dizendo que não sabe, mas que é uma estrela. Complementa com uma resposta artificialista quando diz que o nome das coisas vieram dos inventores, isso é, as coisas foram construídas por alguém. Encontra-se no primeiro estágio. Algumas de suas respostas:

Pergunta 2- Ry (6 anos): “- De onde vieram os nomes? – *Eu não sei de onde eles vieram!* – Não? E de onde veio o nome do sol? – *Não sei, eu sei que ele é uma estrela.* – É uma estrela? – *Ele... ele quando a gente vê ele, ele parece uma bola, mas quando a gente vê ele de verdade ele não é uma bola assim. Ele é assim, maior! Não é uma bolinha. Ele é uma bola maior (Gesticula).* – E de onde será que veio esse nome, sol? – *Não sei.* – *Dos inventores, eles ficaram falando que era o sol.*”

Segundo Piaget (1926/2015), quando a criança se refere ao nome do sol como uma bola, amarela, grande, brilhante, quente, para ela o nome está implícito nele. Re (10 anos), após uma pausa para pensar, diz que o nome é algo que dá sentido aos objetos. Nesse caso foi uma crença desencadeada pelo interrogatório. No entanto, quando responde para que serve o nome, trás uma crença espontânea, expressando-se que é para classificar, arrumar, e não sabe de onde vieram os nomes, mas não os localiza no objeto. Pode-se dizer que esteja no segundo estágio do animismo ontológico. Abaixo exemplos de suas respostas:

Re – (10 anos) O que é um nome? *É o que dá sentido para o objeto.* Para que serve o nome? *Para classificar, organizar, arrumar, ordem de tamanho, série.* De onde vieram os nomes? *Não sei.* De onde veio o nome sol? *Foi Deus que deu.*

Quanto a Ry é possível dizer que esteja oscilando entre o primeiro e o segundo estágio, com uma crença desencadeada em relação a pergunta 6, pois suas respostas estão sendo provocadas pelo experimentador. Mas logo se entrega à fabulação, inventando uma história. Analisando a resposta da pergunta 6, que é a contra-prova da pergunta 2, tanto o Ry 6 anos e a Gi 7anos, dizem que as coisas sempre existiram com o nome, ou seja, o nome vem da coisa, o sol nasceu com o

nome de sol, situando-se no primeiro estágio. Isto confirma que existe uma oscilação entre os dois estágios:

Resposta 6 - Ry (6 anos) “O sol sempre existiu com seu nome ou existiu primeiro sem nome e só depois passou a ter nome? – *Sempre com o seu nome. As vezes botavam o nome nele porque não tinha, porque eles não viam o sol, porque estavam com pressa de ir no trabalho, de ir na escola, ai não viam o sol e não falavam nada* -Mas então o sol existiu sempre com esse nome ou existiu primeiro sem nome e só depois passou a ter nome? – *Com seu nome, sempre com seu nome* – Ele sempre se chamou sol ? – sim. (afirmação).”

Gi –(7 anos) O sol sempre teve esse nome? Sim. Gi –(7 anos)E a lua, sempre teve esse nome? *Sim. Ela governa a noite.*

(Re, 10 anos) -O sol sempre existiu com esse nome? *Sim. Acho que desde o princípio.*(com certa dúvida) *Primeiro o sol, depois o nome.* E a lua? Primeira ela depois o nome.

Piaget apresenta três estágios para a pergunta 3 assim descritos: 1º- estágio - 5/6 anos- a criança afirma que ficamos sabendo o nome das coisas olhando para elas. 2º estágio – 7/8 anos – foi Deus quem nos disse o nome das coisas. 3º estágio – 9/10 anos – descobrem que os nomes foram transmitidos de pai para filhos após a invenção.

Quando interrogado ao Ry 6 anos,“como ficamos sabendo que o sol se chama assim”, pergunta 3, sente-se pressionado, e começa a fabular, inventando uma história. Mas também considera que o nome do sol está no sol, pelo simples fato de tê-lo visto e que ele brilha. Re (10;4 anos) nesta questão encontra-se no terceiro estágio, pois afirma que os nomes, mesmo sendo dados por Deus, foram passados de geração para geração:

Resposta 3 - Ry (6 anos): “Como ficamos sabendo que o sol se chama assim? – *Eu não sei como a gente ficou sabendo; eu sei que ele não se esconde quando ele se põe.* – Ele não se esconde? Onde ele fica? – *Ele fica lá no mesmo lugar, no mesmo lugar.* – Como você ficou sabendo? - *Porque... como eu fiquei sabendo?* – Sim! – *Eu fiquei sabendo porque eu... eu vi que a lua entra na frente dele, ai eu descobri que ele se chama sol porque ai ele ilumina o eclipse por isso que ele se chama sol.*

Re (10 anos) – como ficamos sabendo que o sol se chama assim? *Foi passando de geração em geração. De Adão foi para Noé, e foi passando...Como o primeiro homem ficou sabendo? Foi Deus quem*

contou para ele. Aquilo lá se chama sol, aquilo lá lua, aquilo lá, árvore...Foi Deus então que falou as coisas para o homem? As coisas naturais. E as que não são? Foi o homem que inventou. Os nomes, o formato...

A pergunta 4 está relacionada ao lugar onde os nomes estão. E é assim que nesta pergunta Piaget encontrou também 3 estágios: 1º estágio – 5/6 anos – o nome das coisas estão nas coisas. 2º estágio – 7/8 anos – o nome das coisas está em todos os lugares ou em parte alguma. 3º estágio - 9/10 anos – os nomes estão em nossa voz, depois em nossa cabeça e no próprio pensamento.

Logo abaixo é possível ver que Ry esteja no segundo estágio, situando o nome na cabeça, já fora do objeto, mas continua fabulando. Re (10;4 anos) situa os nomes no dicionário e na Bíblia, possivelmente um realismo lógico.

Pergunta 4 - Ry (6 anos) “Onde ficam os nomes ? *Não sei onde eles ficam, mas eu não tenho nenhuma dúvida sobre os nomes. – Nenhuma dúvida ? (sinal de negação) – Então o que você sabe sobre os nomes ? – Eles saíram da cabeça, porque teve gente que pensou e colocou no bichinho de estimação, nos filhos, na filha - Onde fica o nome do sol? – Tem gente que fala: olha o sol como que tá bonito mãe! E tem gente que fala: o dia tá bonito por causa do sol! Ele é tipo um rei, fica no meio, assim quem gira é a terra não o sol.*

Re (10 anos) – Onde fica os nomes das coisas? *No dicionário. O nome do sol fica onde? No dicionário e na Bíblia. Quem deu o nome para o rio Pinheiros? Foi Deus.*

E como o homem ficou sabendo? *Foi o homem que inventou...*

Seguindo para a 5ª pergunta, ela busca saber se as crianças pensam que as coisas sabem do nome delas. “O sol sabe que se chama sol?” Abaixo a resposta de Ry e Gi que dizem as mesmas coisas. Justificam que as coisas não sabem seus nomes por que não tem boca para falar. Isso remete ao tema também pesquisado por Piaget (1926), sobre o pensamento. Por volta dos seis anos a criança acredita que se pensa com a boca:

Ry (6 anos) “As coisas sabem o nome delas ? –*Não -O sol sabe o nome dele? – Não, porque ele não tem boca pra falar o nome dele. – As nuvens sabem o nome delas? - Não, porque elas não tem boca.*”

Gi - (7 anos) Vc acha que as coisas sabem o nome delas? *Não pq a garrafa não fala. A maçã sabe o nome dela? Não, ela não fala - A nuvem sabe o nome dela? Não, pq ela não fala.*

Por fim, será analisado o realismo lógico. Piaget (1926) esclarece que um está intimamente relacionado ao outro, pois a raiz dos dois é a mesma. Mas esclarece que o realismo lógico dura mais tempo que o realismo ontológico. Por volta dos 9/10 anos há um declínio do realismo ontológico, mas só por volta dos 11/12 anos elas terão clareza de que os nomes não estão ligados às coisas, sendo simplesmente signos.

As perguntas que se seguem são: Pergunta 7 - Por que chamamos o sol assim? Pergunta 8 - Seria possível chamar o sol de lua e a lua de sol? Abaixo algumas respostas referentes a pergunta 7.

Nas respostas da pergunta 7, fica evidenciado que Gi (7 anos) e Car (8anos), o realismo ontológico em seu segundo estágio. Atribuem os nomes das coisas, ao fato de Deus tê-los criado, ou por sua utilidade, isto é, valor intrínseco, como é o caso da cadeira, que recebeu esse nome por que é para se sentar. Para eles, ficaria tudo confuso caso os nomes fossem trocados. Apresentam também uma tendência intelectual artificialista, pois acreditam que o criador das coisas deu o nome para elas.

No caso de Re (10;4 anos), também no segundo estágio, diz que o nome do sol, da nuvem, foi Deus quem deu, mas o nome do rio Tietê foi o homem quem inventou. Há um declínio maior do realismo ontológico, pois já admite que os nomes foram dados, não fazem parte das coisas, porém, dá um valor lógico intrínseco. Os nomes não são mais nas coisas, mas a ideia dela: o sol tem esse nome porque é uma luz. Apresenta também um resquício de artificialismo, crendo que o nome é dado pelo seu inventor ou criador, e nos três casos, as respostas manifestam que o assunto havia sido pensado em alguma ocasião e por isso foram espontâneas. Alguns exemplos abaixo:

Gi – (7 1/2 anos) - Porque chamamos o sol assim? *Foi Deus quem criou.* - Porque o .Por que a nuvem tem esse nome? *Porque é criação de Deus. Deus que deu o nome pra ela.* Porque a lua chama assim? *Porque Jesus criou a lua, ele deu esse nome.* E a estrela, porque tem esse nome? *Porque faz parte da lua .*

Car– (8 anos) *Porque o sol tem esse nome? Deus que deu.* E a lua, porque tem esse nome? *Foi Deus quem deu.* Porque o sol tem esse nome? *Porque é uma luz.* E a lua, porque tem esse nome? *Porque é escuro.* E isso? *Mesa. Porque é para colocar as coisas.* E isso? *É uma cadeira? Porque se chama cadeira? Porque é para sentar?* E isso? Celular. Porque tem esse nome? *Porque é elétrico.*

Re (10 anos)- Porque o sol chama assim? Porque foi Deus quem deu. E o rio Tietê? *Porque o homem inventou.*

No entanto, na pergunta 8, se os nomes poderiam ser trocados, Gi (7 ½ anos) e (Car 8 anos) exteriorizam crença espontânea, dizendo que ficaria tudo confuso e justificam apegando-se ao fato das coisas deixarem de ser quem são caso troquem os nomes..

Gi (7 1/2) - Poderíamos chamar a lua de sol e sol de lua? *Não, assim vai ficar confundido e todo_mundo vai achar que a lua é sol e o sol é lua.* Podemos chama a lua de estrela e estrela de lua? *Não, senão fica tudo contrário.* Podemos chama a lua de estrela e estrela de lua? *Não, senão fica tudo contrário.*

Carol (8 anos) - Nós poderíamos trocar o nome do sol para lua e da lua para sol? *Não porque as pessoas iriam confundi sol com lua. Porque o sol não é escuro e nem a lua é claro.* Podemos chamar a mesa de celular e o celular de mesa? *Não, por que a mesa não acende.*

No entanto Re (10;4 anos), reticente em alguns casos, oscila com respostas espontâneas e desencadeadas. Distingue o nome das coisas, mas ainda não considera o nome um signo, atribuindo ainda um valor lógico intrínseco a eles:

Re (10;4 anos) –..você poderia chamar Ro e sua mãe ‘Re? *Acho que sim* (bem reticente) Eo rio Tietê poderia chamar rio Pinheiros e o rio Pinheiros chamar rio Tietê? *Acho que sim...* (reticente)E o lápis, poderia chamar mesa e a mesa lápis. *Não, por que não teria sentido, por que o lápis foi feito para escrever, a mesa serve para comer, conversar....* E a mesa poderia chamar cadeira a cadeira chamar mesa? *Não por que a gente não pode sentar em uma mesa.* E o nome da

nuvem, poderia ser dado para o sol e o sol se chamar nuvem? *Não, não teria sentido.*

Essa pergunta, a oitava, Piaget explica que é uma questão mais fácil para ser resolvida pelas crianças. A sétima é mais difícil para ser superada e só após ela ser resolvida a criança será capaz de dissociar os nomes das coisas.

Considerações finais

As diligentes buscas de Jean Piaget para compreender o desenvolvimento da capacidade de pensar levaram-no à elaboração de um método que chamou inicialmente de método clínico; um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo principalmente do pensamento da criança.

Assim, a experiência obtida a partir da utilização do método clínico mediante as entrevistas realizadas permitiu acompanhar o pensamento da criança ao longo de determinadas situações. As entrevistas realizadas e suas análises sob a supervisão da Profa. Dra. Orly Zucatto Matovani de Assis, vem a confirmar a relevante e sempre atual contribuição dos estudos de Jean Piaget para a compreensão do pensamento da criança.

Segundo Piaget (1926/2015), é necessário dar sentido a cada resposta da criança, sem atribuir valor máximo ou mínimo a tudo o que ela diz, mas situando cada resposta dentro do seu contexto mental. Não se trata de uma tarefa simples, de questionamento e análise, mas da observação com o propósito de descobrir o desenvolvimento do raciocínio do sujeito, partindo da descrição das representações que as crianças criam da natureza para chegar ao limite que estabelecem entre o mundo exterior e interior.

Concluindo, é possível dizer que os quatro casos aqui apresentados, ainda estão presos ao realismo nominal. Em estágios diferentes, mas todos de algum modo ainda não reconhecem os nomes como signo, como algo arbitrário. A análise das respostas das crianças mostrou resultados semelhantes aos encontrados por Piaget. Por volta dos 6/7 anos a criança acredita que os nomes originam-se das

coisas. Entre os 7/8 anos há um declínio desse pensamento, mas ainda permanecem as incertezas sobre as coisas e os signos. A confusão quanto ao mundo interior e o mundo exterior só desaparece por volta dos 9/10 anos e só por volta dos 11/12 anos os nomes tornam-se puramente signos.

Referências:

ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 7ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças; Tradução Fátima Murad.- Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, J. M.. **Para compreender Jean Piaget.** Uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 4ª ed. RJ: Ed. Guanabara Koogan, 1987.

FLAVEL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** 5ª ed. SP. Pioneira Editora. 1996.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Tradução Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO SÉC. XXI A PARTIR DE PROVAS OPERATÓRIAS DE PIAGET

Cássio Ricardo Fares Riedo - cfriedo@yahoo.com - UNICAMP
Univ. Est. de Campinas

Marta Fernandes Garcia - marta_fgarcia@yahoo.com.br - IFSP
Inst. Federal de São Paulo

Resumo

A teoria elaborada por Jean Piaget (1896-1980) serviu de base para o movimento educacional que ficou conhecido por Construtivismo. O modelo, ao transferir o centro de atenção do professor e do conteúdo para o estudante, confrontou o ensino tradicional, baseado principalmente no comportamentalismo. No Brasil, a partir da década de 1980, principalmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que não assumido oficialmente, tentou-se implementar o construtivismo por imposição das secretarias de ensino às escolas, sem a devida discussão e formação dos professores. Diante dos problemas, não é possível afirmar que houve êxito ou melhora na qualidade do ensino com a tentativa de implantação. Embora antagônicos, percebe-se ainda hoje nas escolas resquícios dos modelos comportamentais e construtivistas, que se reflete nas posturas de professores e no comportamento dos estudantes. Este trabalho busca refletir sobre a influência do discurso construtivista na educação para o século XXI a partir da aplicação de dois testes piagetianos para a caracterização dos níveis de desenvolvimento cognitivo de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da região de Campinas. É um estudo qualitativo, realizado para uma disciplina da pós-graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, que tomou por base as orientações do INEP para “Avaliação do desenvolvimento cognitivo de alunos de EJA” (MANTOVANI DE ASSIS, 2003). O teste foi aplicado em dois estudantes, um com 11 anos da quinta série e outro com 14 anos da sétima série.

Foram aplicadas as provas do INEP (PIAGET, 1995) 1, sobre operações aritméticas elementares, e 3, sobre a capacidade de estabelecer relações entre área e perímetro. Como resultado, apesar da diferença de idade e de série entre os estudantes, observou-se que aparentemente ambos se encontram no mesmo nível, isto é, na transição entre os estágios operatório concreto e formal. A formação do estudante para uma cidadania mais ativa não pode prescindir do desenvolvimento cognitivo, devendo atingir, segundo a teoria de Piaget, o estágio operatório formal. Considerando o relato de professores e os resultados obtidos, mesmo já estando no séc. XXI, percebe-se o quanto as escolas ainda apresentam dificuldades em estimular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Palavras Chave: Construtivismo; Desenvolvimento cognitivo; Provas piagetianas; Ensino Fundamental.

Introdução

As teorias de Jean Piaget (1896-1980) continuam chamando a atenção de pesquisadores do séc. XXI, as quais precisam ser melhor conhecidas, principalmente por quem pretende fazer “uso pedagógico” de seus escritos teóricos. Segundo Ramozzi-Chiarottino (2011), falar da atualidade da teoria de Jean Piaget é falar sobre suas concepções a respeito das ‘trocas’ do organismo com o meio, desde aquelas que se operam na digestão dos alimentos até as trocas simbólicas das grandes realizações humanas. Poucos estudaram como se dão as trocas entre o organismo e o meio e menos ainda conhecem a importância dada por Piaget para a explicação de como tais trocas são possíveis. Deve-se recordar que Piaget passou grande parte de sua longa vida em busca da demonstração de suas hipóteses, as quais têm sido muito mal compreendidas mesmo por aqueles que se intitulam “piagetianos”, geralmente por não dominarem noções elementares de biologia, rudimentos de lógica ou as várias Teorias do Conhecimento produzidas pela Filosofia, três argumentos imprescindíveis para que se consiga entender as teorias do pensador suíço.

Ainda assim, a teoria elaborada por Piaget serviu de base para o movimento educacional que ficou conhecido por Construtivismo. O modelo, ao transferir o centro de atenção do professor e do conteúdo para o estudante, confrontou o ensino tradicional, baseado principalmente no comportamentalismo. Ainda que inúmeros educadores e pedagogos de diversos países se refiram explicitamente às obras de Piaget para justificar suas práticas ou princípios, ele nunca se considerou um pedagogo, chegando a declarar que “em matéria de pedagogia, não tenho opinião” (Bringuier, 1977, p.194 apud MUNARI, 2010, p.11). Coll (1987, p.172) afirma que “o interesse de Piaget pela questão educacional ou pelas aplicações da teoria genética à educação foi sempre bem secundário” e, segundo Munari (2010), seus escritos sobre educação, não ultrapassam 3% do conjunto de sua obra, que compreende mais de cinquenta livros e diversas centenas de artigos. Seja como for, para Piaget “a aprendizagem [...] se estrutura e se valoriza enquanto dimensão cruzada entre estrutura e função, cognitivo e operativo, no contexto de uma evolução que, inevitavelmente, influi internamente ao ambiente no qual o mesmo se coloca e se desenvolve” (LA ROSA, 2008, p.81).

Pulaski (1980, p.22) apontam como a maior contribuição de Piaget “a análise de como o conhecimento humano se desenvolve lentamente, para além de suas origens biológicas herdadas, através de um processo de autorregulação baseado na resposta (feedback) do ambiente, que leva a uma reconstrução interna”, uma vez que “só o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita a adaptar-se ao meio ambiente [...] e produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas” (RAPPAPORT, 1988, p.52).

Segundo Piaget, a tendência à organização advém da habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes, implícita na herança biológica e fazendo parte inseparável da adaptação, na qual a ação assegura a continuidade entre as formas biológicas e as formas de pensamento, como uma

propriedade intrínseca da organização vital e como instrumental através do qual o organismo entra em contato com os objetos externos. “O processo de adaptação intelectual é, pois, um processo extremamente dinâmico e envolve a todo momento tanto a assimilação quanto a acomodação, possibilitando um crescimento, um desenvolvimento pessoal, na medida que o sujeito adquire uma competência e uma flexibilidade cada vez maiores para lidar com as situações da vida prática” (RAPPAPORT, 1988, p.58).

De acordo com as formulações de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento, a partir de uma construção progressiva das formas de pensamento racional, é possível distinguir três estádios:

1) o estágio sensório-motor, que vai desde o nascimento até aproximadamente aos 18/24 meses e atinge o auge com a construção da primeira estrutura intelectual;

2) o estágio da inteligência representativa, que se estende aproximadamente dos 2 aos 10/11 anos e culmina com a construção das estruturas operatórias concretas em suas diferentes formas, passando por quadros assimiladores que carecem de generalidade, nos quais, na fase pré-operatório entre 4 e 7 anos, o raciocínio procede por analogias sem atingir o raciocínio dedutivo e que vão se coordenando gradualmente até poderem tornar-se generalizáveis e reversíveis, entre os 8 e 10/11 anos;

3) o estágio das operações formais, que permanecem indissociavelmente ligadas à ação do sujeito sobre os objetos aos 10/11 anos mas conduz à construção das estruturas intelectuais que, como resultado da experiência lógico-matemática, possibilitam o raciocínio hipotético-dedutivo, sem necessidade de uma observação e manipulação de objetos reais, geralmente em torno dos 15/16 anos.

Além dos estágios de desenvolvimento propostos, é possível afirmar que Piaget conhecia a importância sobre os processos sociais e culturais na organização das estruturas cognitivas (LIMA, 2011) e que jamais aceitaria reduzir a teoria

construtivista a apenas uma técnica metodológica, pois reduzindo o desenvolvimento infantil a uma sequência de estágios, a noção de sujeito também seria reduzida (SANCHIS; MAHFOUD, 2010). Em relação à metodologia, Além disso, Munari (2010, p.14-15) afirma que a metodologia de Piaget foi uma “tentativa de associar os três métodos que a tradição ocidental até então mantinha separados: o método empírico das ciências experimentais, o método hipotético-dedutivo das ciências lógico-matemáticas e o método histórico-crítico das ciências históricas”.

Retomando o movimento construtivista, no Brasil, a partir da década de 1980 (SKALINSKI JUNIOR, 2010), principalmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tentou-se implementar o construtivismo por imposição das secretarias de ensino às escolas, sem a devida discussão e formação dos professores. Por exemplo, é explícito nos objetivos gerais do Ensino Fundamental encontrados nos PCNs que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e *construtiva* nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). Isto necessariamente não implica que a referência “*construtiva*” esteja diretamente relacionada ao Construtivismo, entretanto, por exemplo, aparece como referência bibliográfica no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a, p.83), não aparece no de Matemática (BRASIL, 1998b) e parece explicitamente no de Ciências Naturais (BRASIL, 1998c, p.21).

Diante dos problemas e apesar de ter se tornado o principal referencial teórico do meio educacional brasileiro (SKALINSKI JUNIOR, 2010), não é possível afirmar que houve êxito ou melhora na qualidade do ensino com a tentativa de implantação do Construtivismo. Até porque alguns autores apontam que foram as novas necessidades do mundo do trabalho que levaram ao aumento da demanda por um novo tipo de sujeito, um sujeito capaz de alcançar rápida adaptação à velocidade das mudanças nos conhecimentos gerados pela atual

estrutura econômica. Nesse sentido, o Construtivismo adaptou-se às reformas da educação e suas proposições curriculares ao mudar o foco para aspectos individuais e para a iniciativa pessoal.

Além disso, embora antagônicos, percebe-se ainda hoje nas escolas resquícios dos modelos comportamentais e construtivistas, que se reflete nas posturas de professores e no comportamento dos estudantes. Em tal contexto, no qual questionou-se tanto o modelo comportamentalista tradicional dos sistemas de ensino como uma possível sujeição do Construtivismo ao mundo do trabalho, torna-se necessário refletir sobre a adequação, seja na teoria quanto na prática educacional, de conceitos teóricos propostos por Piaget, por exemplo, sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Desenvolvimento

Um aspecto fundamental da teoria de Piaget é o desenvolvimento por meio de estágios, sendo esperado que estudantes aos 10/11 anos atinjam o estágio das operações formais, indissociável das ações do sujeito sobre os objetos, preparando-os para elaborar as estruturas intelectuais de modo a desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo, sem necessidade da observação e manipulação de objetos reais, geralmente em torno dos 15/16 anos.

Optou-se por um estudo qualitativo para se aproximar do tema, sem preocupações com representatividade da amostra, como seria de se esperar num estudo quantitativo. Foi selecionada uma escola pública da região de Campinas que permitiu a avaliação de dois estudantes, L (11 anos, sexo feminino, quinta série) e J (14 anos, sexo masculino, sétima série).

Os testes foram realizados durante a manhã em 15/06/2016 na escola, sendo que L estudava no período matutino e J no período vespertino, estando na escola para uma atividade na biblioteca, provavelmente de reforço. Aplicou-se

inicialmente as provas 1 e 3 do INEP (PIAGET, 1995) em L e depois em J. As aplicações foram filmadas com a autorização dos professores e pais dos estudantes.

Na prova 1, a criança é convidada a responder 8 perguntas sobre as relações de tamanho entre os bloquinhos de duas cores, à medida que interage com o aplicador da prova. Para isso são utilizados blocos de madeira de duas cores e três diferentes tamanhos. Na questão 1 (relação um a um), pega-se bloco a bloco, um de cada cor, e pergunta se as quantidades são as mesmas e como se pode saber isso. Para a questão 2 (antecipação), parte-se do reconhecimento da igualdade da quantidade de blocos para o comprimento. Na questão 3 (continuação indefinida), é proposta uma continuação indefinida. A questão 4 (blocos diferentes) usa blocos de formatos diferentes e busca-se estabelecer relações entre eles, construindo um muro com blocos grandes e, antes do sujeito construir o dele, perguntando “quando você fizer o seu muro, até onde ele vai chegar”. Na questão 5 (representação), deixa-se os blocos na frente do sujeito e usa-se uma folha de papel e canetas coloridas para fazer a pergunta do comprimento ao comparar uma linha desenhada pelo aplicador como seria o muro desenhado pelo sujeito. A questão 6 (proporção) procura estabelecer relação entre o comprimento do muro e a proporção dos bloquinhos, isto é, o comprimento dos muros aumenta, sua diferença absoluta também, mas a relação se conserva. A questão 7 (conservação do excedente) parte de muros desiguais mas junta-se a mesma quantidade de blocos da mesma dimensão, mantendo o excedente, enquanto que na questão 8 (compensação) apresentam-se 2 muros, um feito com blocos pequenos, o do lado do sujeito, e outro com blocos grandes, do lado do avaliador, pedindo ao sujeito que os iguale enquanto que, a cada bloco colocado pelo sujeito, o avaliador coloca outro bloco pequeno no seu muro, perguntando se os comprimentos ficarão iguais e quantos blocos serão necessários para se igualar.

A prova 3 é dividida em duas etapas. A primeira delas utiliza uma prancha contendo pinos e um barbante posicionado de modo a permitir diferentes

configurações de um retângulo. A criança é convidada a responder questões relativas ao perímetro que uma formiga andaria, representada pela linha formada pelo barbante, e a região que um cupim comeria, representada pela área (interior) do retângulo indicado pelo barbante. A segunda etapa utiliza 8 blocos de madeira e solicita-se que criança analise a área e o perímetro em diferentes configurações.

Considerando os critérios para a avaliação, busca-se compreender a situação das crianças diante dos estágios pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, cada um deles subdivididos em níveis. Na prova 1, em relação ao estágio pré-operatório, o nível IA é atingido com o acerto nas questões 1 (relação um a um) e 2 (antecipação), o que aconteceu com ambos os sujeitos, nas quais geralmente o próprio sujeito pega, utilizando simultaneamente ambas as mãos, um bloco azul e um vermelho, colocando-os um sobre o outro, mas, ainda sem revelar a diferenciação entre o número de elementos e o comprimento do muro. O nível IB também foi atingido pelos sujeitos, pois percebeu-se a abstração reflexionante a partir da bijeção na questão 3 (continuação indefinida) e pela diferenciação entre o número de blocos e o comprimento do muro na questão 4 (blocos diferentes), a qual passa pela avaliação qualitativa e surgem manifestações de quantificação aditiva. As dificuldades surgiram quando tentou-se estabelecer relações entre o comprimento do muro e a proporção dos blocos na questão 6 (proporção) e posteriores. L e J confundiram quantidade com proporção, só conseguindo passar para a abstração reflexiva depois de refazer as operações concretas com os blocos menores, mas mantendo o modo de anterior de pensar quando outros blocos foram usados, retornando à noção de quantidade e não mantendo a noção de proporção.

Em relação ao estágio operatório, o nível IIA indicou que houve sucesso na questão 4, mas sem a abstração da equivalência entre quantidade e proporção. L, assim como J, acertou a questão 4, ainda que suas respostas não fossem constantemente corretas, porém também acertou a questão 5, indicando que ambos já superaram esse nível. No nível IIB, apesar de inicialmente não terem conseguido sair do

concreto e pensar de forma abstrata, L e J tiveram um sucesso relativo tanto na questão 4, apresentando esboços de relações multiplicativas que tendem a superar as relações aditivas, como na questão 5, que indicava a compreensão na utilização do sistema multiplicativo. Ainda que L tenha acertado a representação inicialmente, não conseguiu explicar as relações. Apesar da dificuldade na solução das questões 6 e posteriores, pode-se perceber que ambos já tinham começado a trabalhar num nível além do concreto, tentando executar operações matemáticas de soma e multiplicação para chegar à solução das questões, entretanto sem conseguir generalizar. Portanto, há indicações que tanto L como J estavam em vias de assimilação desse nível, tornando possível a abstração das operações aditivas precedentes por um processo de abstrações multiplicativas que conduz a reflexão sobre as reflexões anteriores e pela integração que equilibra as diferenciações e pode levar à reorganização reflexiva da totalidade.

Em relação ao o estágio operatório formal, no nível IIIA, as avaliações quantitativas aditivas da questão 4 deveriam estar presentes. Contudo não haveria abstração de equivalência quantitativa das relações entre proporção e quantidade de blocos, por falta de coordenações suficientes da reflexão sobre as reflexões, uma vez que não conseguiram explicar como o alongamento coordenado dos muros ocorria, apesar de generalizações arbitrárias e abusivas. Tanto L quanto J conseguiram estabelecer relações entre a proporcionalidade e o crescimento do muro depois de várias tentativas, geralmente com a manipulação concreta dos blocos. Entretanto L apresentou maior dificuldade para estabelecer as relações, necessitando de uma exemplificação mais longa e detalhada, provavelmente devido à diferença de idade. No final, J diz que percebeu o sentido das operações com a proporcionalidade. No nível IIIB, tanto L como J não tiveram sucesso imediato nas questões, indicando que não atingiram esse nível, pois não apresentaram a diferenciação entre a relação e a porção que a ultrapassa, além de não terem percebido a possibilidade de estabelecer reflexões sobre reflexões, que

possibilitaria chegar aos resultados esperados independentemente da visualização dos blocos.

Considerando a prova 3, os sujeitos apresentam reações iniciais de correspondência global, com submissão às aparências, sem busca de coerência. Na primeira transformação, tendo L afirmado que a formiga andaria menos porque a área diminuía e o cupim comeria mais porque a área aumentava. Percebe-se a contradição no conceito de área que simultaneamente, na mesma operação, tanto aumenta como diminui. Na segunda transformação, L continuou afirmando que a formiga andaria menos porque a área diminuía e o cupim comeria mais porque a área tinha aumentado. J, ao contrário de L, afirmou desde o início que tanto o perímetro como a área aumentavam. No nível IB, os sujeitos apresentaram soluções de compromisso, com predomínio da falta de correspondência, uma espécie de compensação diante da dúvida entre aumentos e diminuições. L justificou que a formiga andaria menos “porque aqui tem menos espaço”, contudo, depois do aplicador ressaltar que deve dar a volta toda, admitiu que deveria andar mais. Na terceira transformação, L afirmou que a formiga andaria “mais porque aumentou ainda mais e para andar tudo isso daqui vai demorar muito” e o cupim iria comer mais também. Em alguns momentos, L percebeu a falta de correspondência entre a quantidade que a formiga andava e a que o cupim comia, além de hesitar quanto a essas quantidades quando o retângulo de barbante mudava a configuração. L claramente realizou compensações nas últimas alterações, pois passou de “andar menos” a “andar mais”. Entretanto, não conseguiu estabelecer uma explicação global, característica do estágio operatório formal. Ela também não conseguiu, por si só, perceber que a área se alteraria apesar do perímetro se manter. De modo geral, tanto L como J, finalizaram as comparações utilizando esquematizações por identificações dos resultados, ou seja, tudo diminui ou tudo aumenta. L conseguiu reproduzir a definição formal de perímetro mas teve dificuldade de associá-la à prática.

Em relação ao estágio operatório concreto, o nível IIA é caracterizado pela descoberta da invariabilidade do perímetro. L após a intervenção do aplicador até conseguiu perceber que o barbante era o mesmo, mas sentiu dificuldade para dar qualquer explicação. J pareceu perceber mais rapidamente do que L que o perímetro era constante, provavelmente como consequência de ter mais idade. Por influência da abstração reflexionante ambos chegaram à lei de comutatividade na qual há correspondência quantitativa entre o que é acrescentado de um lado (comprimento) ao que é retirado de outro (largura). Entretanto, apesar de terem conseguido resumir corretamente, não fizeram a comparação correta. No nível IIB, respostas paradoxais ganham terreno, expressas por dupla conservação que levam ao erro. Supõem-se que mudando a forma da figura, suas principais propriedades devem se conservar devido a compensações entre as variações, de acordo com as duas dimensões em jogo (comprimento e largura). Nesse ponto, a abstração reflexiva passa a predominar, ainda que o sujeito deforme os fatos. Tanto L como J se desligaram dos detalhes das modificações e consideraram que tanto a superfície como o perímetro deveriam se conservar, o que é contraditório.

Em relação ao estágio operatório formal, com um único nível (III), espera-se que o sujeito consiga observar a incompatibilidade de duas observações conflitantes acumuladas, chegando à resposta correta. Entretanto, L manteve as observações iniciais, sem atingir o equilíbrio. J apresentou menos problemas nos conceitos do que L, provavelmente por ser mais velhos e estar num nível mais avançado.

Considerações finais

Apesar da diferença de idade entre L, 11 anos, e J, 14 anos, aparentemente ambos se encontram no mesmo nível, isto é no nível IIB da prova 3 (Estágio operatório concreto) e no nível IIIA da prova 1 (Estágio operatório formal). Considerando a dificuldade intrínseca das provas, de modo geral, percebe-se a

transição entre os estágios operatório concreto e formal. Quando perguntado sobre a facilidade das provas, ambos reconhecem que a prova 1 (dos blocos) é mais fácil do que a prova 2 (da área e do perímetro), mesmo com todas as tentativas de cálculos empregados, provavelmente devido por envolver conceitos mais simples.

A aparente incongruência entre diferentes idades e mesmos níveis nas provas talvez possa ser explicada pela atitude individual frente às provas, uma vez que L é considerada uma aluna capaz e dedicada enquanto que J, que pela idade deve ter repetido uma série, apresenta sinais evidentes de baixa autoestima, pela demora ao responder ou ainda quando, sem nem ao mesmo tentar, assume que não sabe - “não sei, não sei”, provavelmente decorrente da própria estrutura “tradicional” de ensino, mais baseada em memorização e classificação por meio de notas do que no desenvolvimento integral dos alunos e a preocupação com seus níveis de desenvolvimento.

Deve-se considerar que o processo de construção do saber é contínuo, ficando numa encruzilhada entre sistemas éticos e sistemas cognitivos, no qual deve-se valorizar o estudante enquanto protagonista do próprio conhecimento, sem deixar de considerar os efeitos produzidos no estudante pelo contato com o educador (LA ROSA, 2008). Em relação à formação do cidadão do século XXI, deve-se recordar que o desenvolvimento social “não só ocorre paralelamente ao intelectual, mas se constitui num de seus fatores motivadores” (RAPPAPORT, 1988, p.73). Assim, a escola continua sendo a base social de formação dos futuros cidadãos, que, segundo as teorias de Piaget, só poderão se desenvolver socialmente se passarem pelo estágio operatório formal, pois para o desenvolvimento da moral e da ética, é necessário o desenvolvimento do pensamento abstrato, que precisa estar fundado em operações formais. Portanto, para a formação do cidadão do século XXI, no qual é requisitado cada vez mais flexibilidade das pessoas, independentemente de qualquer interpretação economicista, é obrigação da escola propiciar que todos os estudantes consigam atingir e ultrapassem o estágio

operatório formal. Mas, infelizmente isso não foi constatado numa escola pública de uma grande cidade do interior paulista. Pensando por associação, fica a pergunta: se não foi observado nessa cidade, qual seria as condições em outras cidades menores e mais distantes dos grandes centros no Brasil?

Referências

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 1998a. 144p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): Matemática**. Brasília: MEC / SEF, 1998b. 142p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Ciências Naturais**. Brasília: MEC / SEF, 1998c. 138p.
- COLL, César. **As contribuições da psicologia para a educação: Teoria genética e aprendizagem escolar**. In: BANKS, L. B. (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p.164-197.
- LA ROSA, Viviana. **Contributi neopiagetiani e ricerca pedagogica**. Acireale, CT: Bonanno, 2008, 148p.
- LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. A psicologia moral na obra de Jean Piaget. In: **I CONGRESSO DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DA REGIÃO AMAZÔNICA**, abr. 2011, Porto Velho. *Anais...* Porto Velho: CEGRA, abr. 2011. p.2-39.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Avaliação do desenvolvimento cognitivo de alunos de EJA. In: **XX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE**, 2003, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: PROEPE, 2003. p.335-336.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 175p.
- PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 292p.
- PULASKI, Mary Ann Spencer. **Piaget: Perfil biográfico**. In: PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget: Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 15-28.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, v.21, n.1, p.11-30, 2010.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Modelo piagetiano**. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. *Teorias do Desenvolvimento: Conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1988. v.1. p.51-75.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: Desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.4, n.1, p.18-33, 2010.

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. **A difusão do construtivismo no Brasil a partir da década de 1980**. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPESUL, 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2010. p. 1-14.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PROEPRE: PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Karoline Gonçalves Moreira Inácio - karolinemoreira.mk@hotmail.com -
PROEPRE/UNICAMP

Gisele Teresa Medeiros Tanaka - giseletanaka@hotmail.com - UNICAMP

Ana Lucia de Camargo Pinto Meneghel - al.meneghel@uol.com.br -
Doutoranda em Psicologia da Educação - FE/UNICAMP

Resumo

O presente relato descreve a experiência vivenciada nas aulas do curso do PROPRE e da aplicação de suas práticas pedagógicas dentro do âmbito da instituição escolar. Em que nesta escola, apesar de constar em seu plano pedagógico que o trabalho está embasado no método construtivista, pautado na teoria Piagetiana, observamos que ocorre uma aplicação de práticas e propostas que não apresentam um respaldo teórico e metodológico condizente com tal proposta. Portanto, a postura não é bem delimitada e comprometida com as práticas esperadas por essa corrente epistemológica, pois a abordagem da escola mistura os conceitos construtivista e empirista.

As práticas empregadas com algumas alterações na rotina, a partir de minhas intervenções, foram construídas com os alunos e conseguimos empregar na turma possibilidades de desenvolvimento participativo. A inclusão dos jogos durante as tarefas pedagógicas foi importante, pois possibilitou a aprendizagem com o exercício de entendimento do porquê das regras e a construção de novas regras com as crianças. Sendo assim, aos poucos, consegui aplicar na minha turma intervenções e mudanças na rotina, baseadas nas práticas pedagógicas do PROEPRE.

A turma é composta por crianças com idades de quatro a seis anos, os conflitos ocorridos em algumas situações precisavam de intervenção e auxílio de um adulto para a resolução. Contudo, algumas práticas favoreceram que estes conseguissem maior autonomia nessas mediações.

Enfim, o objetivo desse relato se consiste em afirmar a importância de se conhecer e refletir sobre o posicionamento e correntes assumidas por sua instituição de ensino, observando se os conceitos e os métodos condizem com tal proposta, e portanto, se contribuem para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Palavras Chave: Autonomia, construtivismo, educação infantil, práticas pedagógicas do PROEPRE.

Introdução

O presente trabalho é o relato de uma experiência vivenciada, em uma escola de educação infantil de alto nível socioeconômico, situada na região de Campinas. A prática pedagógica aplicada na instituição se caracteriza pelo método construtivista. Porém quando comecei a frequentar as aulas do curso do PROEPRE, adquiri o conhecimento de como se trabalhar tais práticas e percebi que as práticas e abordagens desta instituição de ensino não eram condizente com tal proposta.

O curso do PROEPRE tem como princípio básico impulsionar a reflexão sobre atuação das práticas pedagógicas empregadas no espaço escolar como um todo. E a partir das interações e dos conteúdos no curso, pude aplicar esses conhecimentos no planejamento da minha turma, com o objetivo de contribuir para a construção da autonomia das crianças.

Primeiramente abordei as mudanças simples na rotina e hábitos e observamos que as crianças começaram a resolver questões com mais independência sem a intervenção e auxílio constante do adulto.

Desenvolvimento

A metodologia abordada pela escola se caracteriza como construtivista, porém ao ser observado e analisado, constatei algumas contradições, em que se misturavam os conceitos e práticas construtivista e empirista. Assim resolvi salientar a coordenação da incoerência de algumas situações do dia-a-dia e solicitar

a autorização para contribuir com a escola, implementando intervenções baseadas nos conhecimentos construídos nas aulas do PROEPRE.

Nesse novo cenário arrisquei-me, pois era um conhecimento recente adquirido e que solicitava dedicação e entusiasmo. Meu embasamento foi às aulas e os materiais disponibilizados pelo laboratório de LPG – Laboratório de Psicologia Genética/ UNICAMP.

O livro do PROEPRE de educação infantil trazia citações intrigantes e as aulas foram acontecendo de modo que todo conhecimento novo adquirido nos encontros, tais como brincadeiras, discussões sobre intervenções com as crianças (por exemplo em situações de conflito) e os jogos contribuíram para a prática com a minha turma, pois pude aplicar muitas dessas atividades e abordagens vivenciadas no curso. Sendo assim, a minha maneira de interagir com as crianças sofreram mudanças significativas.

A primeira mudança que me empenhei foi sobre a rotina, passando a mencionar e explicar para as crianças quais atividades e brincadeiras ocorreriam naquele dia, quais horários iríamos para o parque e como funcionaria o lanche e a sopa no final da tarde. Naquela tarde na nossa roda de conversa expliquei que durante o dia teríamos duas atividades e uma brincadeira dirigida para serem realizadas. Então abri espaço para que as crianças se colocassem e juntos decidimos em quais horários realizaríamos tais atividades. Na rotina da turma já existem os horários estabelecidos para cada tarefa, então comecei a discutir com as crianças as atividades, brincadeiras e juntos definimos qual horário iríamos realizá-las.

As crianças adoraram, ficaram super entusiasmadas com essa nova autonomia atribuída a elas. No outro dia, assim que cheguei já me perguntaram se poderiam me ajudar a organizar a rotina novamente, desde então uso todos os dias esta didática, em que exponho as atividades e brincadeiras para a turma e resolvemos juntos como serão os horários na realização das tarefas.

Na primeira semana em que iniciei as mudanças na minha turma, professoras formadas há alguns anos e que raramente se dedicam a formação continuada, quiseram me orientar e alegaram que essa autonomia dada às crianças é prejudicial para sua formação. Porém, tenho ciência de que nessa fase a criança ainda não tem o desenvolvimento formado da autonomia, mas podemos dar condições para que esta a desenvolva. Por exemplo, oferecer condições para que a criança resolva pequenas mediações ofertadas pelo seu responsável, coisas cabíveis a ela e que contribuirão para a formação de um adulto que consiga exercer o direito de escolha e responsabilidade, assim atingindo a moral autônoma. No artigo da Telma Vinha (1999, p. 17) considera-se uma breve explicação, em que diz :

Piaget mostra o que vai fazer diferença entre uma moral autônoma – quando uma pessoa governa a si mesma, é responsável pelos seus atos, leva em conta o outro antes de tomar uma decisão – e uma moral heterônoma – quando a pessoa é governada pelos outros. É uma pessoa que justifica o que ela faz, justifica o que ela sente em nome do outro.

Retomando o meu embate conceitual com a profissional da escola, esta argumentou que com minha atitude de ceder a liberdade de escolha para as crianças pequenas, eu perderia a autoridade e não seria o adulto referência da turma. Neste momento fiquei muito chateada e perplexa com essa situação, pois tentei argumentar e afirmei a importância dessa ação para com o cotidiano das crianças, de construir e dar condições no seu desenvolvimento. Porém, infelizmente, percebi que profissionais com tais pensamentos, contribuem para a formação de adultos com a moral heterônoma.

Em outra citação da Telma Vinha (1999, p. 17), há uma referência a moral heterônoma e autônoma em que me colocou a refletir sobre as regras. Esta diz que a moral heterônoma, é a moral externa, e a autônoma, é o centro, então a ética, os valores são interiorizados. Assim me coloquei a pensar, por que os professores querem que as crianças cumpram as regras da classe? Por que as regras são necessárias para organizar os trabalhos, para formar os cidadãos do futuro? E em

algumas situações a criança por medo de ficar sem recreio, receber uma punição ou uma recompensa do professor acaba acatando essas regras.

Seguindo neste pensamento, Rheta Devries e Betty Zan (apud PROEPRE - Fundamentos teóricos da educação infantil, 2013, p. 269) trouxe uma explicação:

Convidar as crianças a tomarem decisões e fazerem algumas regras é uma maneira do professor reduzir sua autoridade de adulto e promover a autorregulação nas crianças. Crianças podem também expressar suas idéias de maneira clara e aceitável assim todos podem compreender e decidir se concordam ou não. As crianças têm a possibilidade de levar a perspectiva do grupo para toda comunidade.

Após o embasamento e o reforço salientado nas aulas do curso, adquiri um novo conceito e iniciei um trabalho com novas abordagens e perspectivas com minha turma. Em que na roda da conversa levantamos as hipóteses das regras e por que as crianças achavam que elas existiam. A turma interagiu e ressaltou que servia para ajudar a professora. Então solicitei como poderíamos recriar as regras e um grande silêncio surgiu, encorajei a turma e aos poucos as crianças foram dando suas opiniões (como a questão da fila, me perguntaram se era uma regra), e conversamos a respeito, abordando que na instituição de ensino as crianças sempre se encontram em filas e as profissionais cobram certa postura na fila. Expliquei que a fila existia para alguns profissionais e que era vista como uma forma de organização. Mas que poderíamos ir andando devagar e sem correr pelos corredores conversando, se a turma concordasse poderíamos combinar todos juntos uma nova regra.

E assim, a cada aula do curso do PROEPRE alguém trazia uma brincadeira de roda para ser compartilhada com a turma, era uma dinâmica muito interessante e que as mesmas aconteciam no início de cada aula, juntas apontamos os objetivos trabalhados na brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança. Durante as aulas temos a oportunidade de vivenciar uma troca mútua de experiências entre os colegas do curso, são momentos em roda da conversa muito

produtivos, pois cada professor tem uma experiência diferente a ser compartilhada e coloca-se em reflexão as suas práticas pedagógicas.

Uma autonomia que trabalhei com a minha turma , foi a quantidade e a vontade do que comer. Sendo que, um hábito para todas as crianças da instituição, é que todos têm que experimentar o que é servido no lanche e no almoço. No caso lhe são oferecidos pedaços pequenos ou até mesmo pratos prontos de almoço e sopa, em que algumas profissionais oferecem e obrigatoriamente a criança tem que comer aquela quantidade, mesmo não gostando.

Então comecei as minhas intervenções com o almoço, em sala fiz uma roda da conversa e expliquei da importância de se experimentar pequenas quantidades dos alimentos, mas que se não gostasse não teria problema, apenas deixaria no cantinho do prato. Assim a turma seguiu para o refeitório, primeiro foram distribuídos os pratos e os talheres. Depois disponibilizamos a travessa de saladas, misturas, arroz e feijão e cada criança se servia, de acordo com sua necessidade e sua fome.

A princípio observei a dificuldade do manuseio de pegar as colheres e pagadores e no primeiro dia muitos falaram “ Eu não gostei, tem muita comida no meu prato”. A noção de quantidade ainda é difícil para eles, mas expliquei que no dia seguinte poderiam tentar colocar menos. Desta maneira, as crianças aos poucos foram aprendendo a se servirem, se sentiram mais estimulados em provar os alimentos e conseguimos evitar o desperdício de comida.

E o mais significativo, que para mim pareceu até engraçado, é que a turma começou a almoçar melhor, tendo menos rejeição a degustação de um alimento novo ofertado e é umas das turmas que mais come saladas. Em relação a prática do autosservimento, ocorreu um fato engraçado em um período que precisei me ausentar e outra pessoa me substituiu nesse momento. Ela não era acostumada com essa prática, mas as crianças já lhe avisaram e explicaram como tudo era servido.

Infelizmente algumas profissionais da instituição não aderiram a essa nova iniciativa, mas a turma do Pré-II, nos dois períodos começaram essa prática no primeiro semestre de 2017 e já se notou diferença no comportamento das crianças, pois ficaram entusiasmadas e já estão se alimentando com mais variedades, sendo menos resistentes a provar alimentos novos.

Na escola as turmas têm horários para irem juntas aos banheiros, geralmente antes dos lanches, almoço, sopa e após a brincadeira do parque. No meio das atividades devem aprender a controlar os esfíncteres até a auxiliar das turmas estar disponível para acompanhar a criança ao banheiro, ou como algumas professoras orientam sua turma dizendo "que tudo xixi deve ser feito no momento destinado a isso, antes de começar a atividade".

Contudo, em uma das aulas do PROEPRE levantamos essa questão e nos colocamos a discutir tal situação. O porquê não trabalhamos a autonomia com as crianças na hora de usar o banheiro? Por que elas precisam pedir para fazer xixi? Por que não seguem seu relógio biológico? E como pequenos gestos, poderiam ser significativos para a vida adulta?

Então, após essa conversa, refleti e percebi que essa atitude deveria ser mudada em minha prática, pois fomos provocadas no curso com a seguinte questão - Como vamos contribuir para a formação de pessoas autônomas, críticas, responsáveis se decidimos até o momento em que a criança precisa utilizar o banheiro? Então, nós pedagogas comprometidas com as práticas construtivistas deveríamos trabalhar junto com as crianças esses combinados, inclusive de que não há a necessidade de se pedir para usar os sanitários, apenas nos avisar de que precisa ir ao banheiro.

Assim procurei saber na instituição o porquê dessa regra, e quem a construiu. Ao final de falar com a coordenação, descobri que era uma questão de prevenção, pois as crianças podem se machucar no banheiro, uma vez que não tem

funcionários para auxiliá-las. E se não tivesse horário preestabelecido, as crianças ficariam brincando de passear pela escola indo sozinhas ao banheiro.

Diante dessa situação, solicitei a coordenação se poderia oferecer o banheiro nos horários preestabelecidos e quando a criança necessitar se estava autorizada a permitir que frequentasse os sanitários sozinhos. Porém não fui autorizada, uma vez que essa é uma regra da escola e quando descumprida a profissional levaria advertência.

Então tomei uma decisão, quando a criança sentisse necessidade de usar o banheiro no meio das atividades, pararia todas as tarefas e toda a turma iria levá-la ao banheiro. E na sala fiz um combinado, não pedimos para utilizar o banheiro e sim solicitamos que precisamos usá-lo.

Eu acredito que deveria ser diferente essa situação, mas precisei respeitar a norma interna da instituição. Não concordo, pois não condiz com uma prática que favoreça a independência e desenvolvimento da autonomia da criança, mas, não posso me dispor com a coordenação, uma vez que a instituição com abordagem que se intitula construtivista age com punição aos funcionários.

Uma mudança de hábito que desenvolvi ao longo do curso do PROEPRE foi a de não me envolver nos conflitos das crianças, atuando como quem deveria apontar a solução. Desta maneira, quando ocorrem brigas, discussões e até mesmo agressão, deixo eles mesmos resolverem. Contudo, fico perto olhando as crianças mais velhas presentes na turma e vejo-as conversarem com os colegas, tentando ajudar, depois eles vêm me avisar que está tudo bem.

Assim eles mesmos, pensam em soluções e às vezes até em pequenas punições. Mas na grande maioria dependendo da resolução do conflito apresentada pela criança eu interfiro, pois as crianças podem ser muito punitivas, pois ainda não desenvolveram o senso de se colorem no lugar do outro.

Um exemplo de situação que posso estimular a atuação da criança na resolução é quando ocorre uma disputa por brinquedo com as crianças, digamos

que seja uma pá de areia, a criança que quer brincar com a pá de areia ainda não a pegou, e a que está brincando não quer dividir. Neste momento a criança solicita ajuda do adulto para resolver seu conflito, mas pergunto como ela poderia resolver isso com seu colega. Então quando a criança chega para falar com seu amigo que quer brincar com a pá de areia, se ele pode dividir, às vezes, o colega se recusa, porém é um ganho enorme a criança conseguir expor seu sentimento. E depois, geralmente a outra criança que já está com o brinquedo se dispõe a emprestar o objeto ao terminar de brincar. Portanto, nessas situações não me envolvo, atuando diretamente, apenas direciono como poderiam resolver, pois são situações simples e que eles mesmos podem resolver.

Com as crianças mais novas essas situações de conflitos são mais frequentes, às vezes auxílio, principalmente quando ocorre uso de meios físicos. E sempre reforço que ela tem que aprender a se controlar e que precisa falar o que está sentindo.

O sentimento da criança deve sempre ser trabalhado, as crianças precisam aprender a nomeá-los: a raiva, tristeza, angústia e o ciúme, conforme o que estiver sentindo no momento de conflitos ou situações comuns. As crianças devem ser instruídas e estimuladas a sempre falarem quando não gostaram de uma situação ou algo que a deixou com determinado sentimento. E cabe ao adulto ouvir o que essa criança fala ou demonstra nas suas atitudes, ajudando-as, para que assim essas crianças se tornem adultos pensantes, felizes e coerentes de acordo com seus sentimentos nas suas tomadas de decisões.

No trabalho da Rheta DeVries e Bhetty Zan (*Ibidem*, 2013, p. 272) o trecho a seguir se mostrou bastante pertinente para tecer o diálogo que estamos desenvolvendo:

Conflitos são inevitáveis numa classe onde as crianças interagem livremente. Mais do que tentar prevenir conflitos, a professora construtivista usa o conflito com as crianças na interação com a classe, como oportunidade de ajudar de ajudar as crianças a reconhecerem as perspectivas dos outros e assim aprenderem a desenvolver soluções que são aceitáveis para todas as partes. Os professores podem ajudar na

solução dos conflitos das crianças ao falar sobre o problema nos termos em que as crianças possa entender, ajudar as crianças a verbalizar sentimentos e desejos para com os outros e ouvir um ao outro, além de convidar as crianças a sugerirem soluções.

Assim, o material de apoio do curso foi fundamental para minha postura perante os conflitos, lembrando sempre que estou ali para ajudar na mediação.

No PROEPRE desfrutamos no final das nossas aulas da avaliação do dia, em que refletimos e expomos sobre a dinâmica ocorrida durante a aula, opinando sobre o que foi bom, o que poderia ser melhor e o que não foi tão legal (que bom!; que tal?; que pena!). Com a minha turma adaptei utilizando apenas o "que bom" e o "que pena". Eles usam dessa dinâmica para contar que não gostaram de alguma situação ou o que gostaram muito do dia. E no final após a avaliação do dia, caso ocorra algo que não gostei ou se por algum motivo me exaltei, falo que não gostei da minha atitude e que vou tentar me controlar e agir de outra maneira.

Em relação ao meu trabalho com a turma criei a prática de três vezes por semana, trabalhar com jogos, os quais estimulam o raciocínio lógico matemático e o conhecimento social. Costumo construir os jogos com eles, com matérias recicláveis e combinamos juntos as regras.

Segundo Rheta DeVries (*Ibidem*, 2013), os jogos em grupo contribuem para autorregulação das crianças além da autonomia. E com os jogos as crianças têm a possibilidade de trabalhar com a cooperação e os seus princípios democráticos. Sendo assim, com esse material temos grandes oportunidades de exercitar o raciocínio, tornando o pensamento mais lógico.

Considerações finais

Finalizo meu relato de experiências, concluindo o quanto o curso do PROEPRE foi importante para minha carreira profissional e para a minha formação pessoal. Contribuiu para nortear pequenas situações da rotina escolar, como trabalhar a autonomia da criança na hora de utilizar o banheiro, ter a oportunidade

de resolver alguns conflitos sem mediações do adulto, ter a oportunidade de montar seu próprio prato durante as refeições e também as práticas de ouvir e ajudá-la a falar de seus sentimentos.

Somos responsáveis pelo crescimento de muitas crianças, por contribuir que se tornem seres humanos sinceros, alegres, autênticos e principalmente mais independentes - autônomos. Consegui observar algumas mudanças nas minhas práticas desenvolvidas com a turma e até mesmo em reuniões com os pais.

Hoje minha didática e prática se fundamentam no método construtivista, e são direcionadas a construir uma autonomia com meus alunos, preocupada em proporcionar condições para que o desenvolvimento aconteça de maneira significativa.

Percebi com o passar dos meses, que meus alunos se caracterizaram pelo grupo que se alimenta melhor na escola, consumindo nutrientes essenciais para seu desenvolvimento. E tornaram uma turma que possui confiança, consegue se impor e falar quando não gosta de alguma atitude. Enfim, são crianças que já aprenderam a conhecer seu biológico para saber se estão com vontade de utilizar o banheiro e saber qual a quantidade de comida será suficiente, decidir se vão ou não querer experimentar algo e se posicionar em diversas situações.

O eixo temático que meu relato de experiência representa, são o de aprender a conhecer e aprender a fazer, pois a partir dos conteúdos e conceitos estudados nas aulas, juntamente com os materiais do curso do PROEPRE, consegui transformar minha prática profissional, tornando-a mais coerente com a proposta pedagógica que se afirma no projeto pedagógico da escola. Portanto, conforme fui aprendendo no curso, consegui implementar ações e intervenções, aprendendo a fazer, a construir juntamente com as minhas crianças, tornando o meu trabalho mais significativo para elas e possibilitando maior liberdade e independência às crianças.

Referências

ASSIS, Múcio Camargo de (Org.); MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (Org.). *PROEPRE: prática pedagógica*. 4 .ed. Campina: Gráfica. FE/LPG/UNICMAP, 2013.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. *PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II*. Campinas, SP. Faculdade de Educação/LPG/UNICAMP, 2013.

VINHA, TELMA. *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista*. 1999.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEPRE - PROMOVENDO UM TRABALHO PAUTADO NA ESCUTA DAS CRIANÇAS

Gisele Teresa Medeiros Tanaka - giseletanaka@hotmail.com - UNICAMP
Ana Lucia de Camargo Pinto Meneghel - al.meneghel@uol.com.br -
Doutoranda em Psicologia da Educação - FE UNICAMP

Resumo

O presente trabalho relata a experiência vivenciada em um agrupamento III, cuja faixa etária é de 3 a 6 anos, do CEI Thermutis de Araujo Machado, escola municipal de Campinas, no ano de 2016. No agrupamento III temos apenas uma professora para atender uma sala de 30 crianças, isso gera preocupação, tornando-se um grande desafio minimizar o impacto desse cenário - a quantidade de crianças por professor - na qualidade do trabalho pedagógico. Os conhecimentos construídos durante o curso do PROEPRE, concomitantemente com o trabalho realizado nessa turma de educação infantil, propiciaram a professora desenvolver um trabalho diferenciado - pautado na escuta das crianças, na busca de seus interesses, em ouvir e envolver as famílias, buscar parcerias com as outras turmas e professoras. Desta maneira, foi possível propiciar diversas vivências as crianças e torná-las parte do processo de construção do conhecimento. A escuta das necessidades e interesses das crianças durante a roda da conversa e da contação de história trouxeram elementos importantes para a construção do trabalho da turma. Saber o que os interessavam revelou um caminho, o qual a proposta de trabalho poderia seguir. Contudo, saber viver junto, estabelecendo parcerias, reconhecendo interdependência, elaborando e executando as propostas com outras turmas foi essencial para a execução do trabalho.

Palavras Chave: escuta das crianças, interesse da criança, parcerias, aprender a fazer junto, práticas pedagógicas do PROEPRE.

Introdução

A nossa turma das Estrelas, assim nomeada por escolha dos alunos, através do processo de votação, era composta por crianças de 3 a 6 anos. Neste percurso recebemos algumas crianças novas e outras mudaram de escola nos deixando saudade. Chegamos a ter até 30 crianças matriculadas e encerramos o ano com 27. No agrupamento III temos apenas uma professora, isso é um elemento que nos causa grande preocupação, pois somos profissionais comprometidas com a qualidade do ensino público.

Os efeitos da quantidade de criança por profissional são visíveis, pois interfere diretamente em nossas práticas educativas, por exemplo, na hora da história com uma turma lotada a dispersão é mais fácil, ou nos cantinhos a professora não consegue dar atenção, acompanhar fazendo as intervenções necessárias ou observar suas interações com os pares e os objetos. As crianças pequenas ainda precisavam de orientação ao ir ao banheiro, não conseguem realizar a higiene sozinhas, mas com apenas um adulto por agrupamento, não podemos acompanhá-las individualmente no momento de higiene.

O trabalho realizado pela turma de se identificarem como um grupo, no qual precisamos olhar para os colegas, perceber a necessidade do outro e auxiliá-lo foram ações que possibilitaram um melhor atendimento das nossas crianças, minimizando os efeitos citados pela composição de faixa etária mista dentro de turmas superlotadas. Neste sentido, a própria criança que já apresentava maior independência acompanhava o colega em algum momento que este requeria um cuidado, por exemplo, quando alguém se machucava no parque e a professora não podia deixar a turma sozinha para auxiliar a criança, então um colega a acompanhava ao banheiro para lavar o machucado, buscava um gelo e cuidava com muito carinho.

A nossa turma era composta por muitas crianças que já estavam desde bebês na escola e também por crianças que chegaram este ano e foram acolhidas, inseridas ao grupo. Junto com as crianças procuramos estabelecer uma relação de afeto, confiança, amizade e cooperação. Esses sentimentos eram muito fortes entre os integrantes da turma. Percebemos isso não apenas nas brincadeiras e nas despedidas ao fim do dia, mas também na preocupação quando algum amigo estava doente, e ao retornar, todos tinham um cuidado especial, queriam ajudá-lo caso ainda estivesse se recuperando e necessitasse de cuidados.

O surgimento de conflitos é parte da convivência coletiva, mas as crianças foram percebendo e considerando o desejo do outro. Em poucos momentos a intervenção da professora foi necessária, pois a nossa postura de incentivá-los a solucionarem os conflitos e a exporem seus sentimentos de outras maneiras, como por exemplo, por meio do diálogo, proporcionou que fossem se tornando mais autônomos na mediação dos conflitos. Portanto, na maioria das vezes, a mediação era feita por um colega que presenciou o episódio e ajudava os envolvidos do conflito a falarem o que não gostou, a buscarem outra maneira de solucionar - que não seja pelo uso de meios físicos - e ainda pensar como poderiam reparar o ocorrido.

Nosso posicionamento e trabalho referente aos conflitos e sua resolução, está embasado nos princípios trazidos por Rheta DeVries e Betty Zan (apud PROEPRE - Fundamentos teóricos da educação infantil, 2013, p. 272):

Conflitos são inevitáveis numa classe onde as crianças interagem livremente. Mais do que tentar prevenir conflitos, a professora construtivista usa o conflito com as crianças na interação com a classe, como oportunidade de ajudar as crianças a reconhecerem as perspectivas dos outros e assim aprenderem a desenvolver soluções que são aceitáveis para todas as partes. Os professores podem ajudar na solução dos conflitos das crianças ao falar sobre o problema nos termos que a criança possa entender, ajudar as crianças a verbalizar sentimentos e desejos para com os outros e ouvir um ao outro, além de convidar as crianças a sugerirem soluções.

Tais vivências propiciaram que as crianças, a partir do desafio que é a convivência coletiva, conseguissem ampliar seus hábitos, suas relações sociais, afetivas e desenvolvessem novos vínculos. E ainda perceber e tentar respeitar as diferenças que são encontradas na relação com o outro. As estudiosas Rheta DeVries e Betty Zan (*Ibidem*, p. 267) assumem que o princípio da educação construtivista é promover um ambiente sociomoral, prezando pelo respeito ao outro. Portanto, a educação construtivista compreende as perspectivas moral e intelectual.

O nosso trabalho buscou tornar o ambiente acolhedor, cooperativo e estabelecer várias parcerias com as famílias, outras turmas e equipe gestora. Sendo assim, conseguimos superar alguns empecilhos que o fator quantidade de criança por adulto impacta nas realizações de tantas coisas.

Desenvolvimento

Eu sou professora adjunta da rede municipal de Campinas, desde 2009 e a primeira vez docente de um AGIII¹⁶, assumi a turma em março, após o processo de adaptação das crianças, pois a professora titular Cristiam foi substituir a orientadora pedagógica. Tive como um grande desafio o agrupamento III, em que há apenas uma professora para a turma de crianças de diferentes faixas etárias, em uma escola grande, na qual eu não conseguiria acompanhá-las no deslocamento para outros espaços, por exemplo, o banheiro. Então, a busca por aprender a fazer era imprescindível para impedir que os efeitos de uma turma multisseriada e lotada tivessem o menor impacto no trabalho pedagógico.

O trabalho da turma fundamentou-se na escuta, no respeito, na tomada de decisões no coletivo, no fazer junto. O nosso plano de trabalho seguiu as crianças, seus desejos, suas intenções e ideias e por vezes as aventuras malucas. A prática da

¹⁶ Segundo o Termo de Referência Técnica, da Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria de Educação, o Agrupamento III atende "crianças de três anos quatro meses até cinco anos e onze meses, completos até 31/03 no ano da matrícula" (2016, p. 9)

roda da conversa foi fundamental para a organização do trabalho, nela conseguimos dar voz às crianças e ouvir os interesses do grupo.

Segundo DeVries e Zan (*Ibidem*, p. 268):

Os professores construtivistas respeitam as crianças ao defender os direitos das mesmas através de seus sentimentos, ideias e opiniões. Eles usam de sua autoridade seletivamente e abstêm-se de usar seu poder desnecessariamente. Desta forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolver suas personalidades tendo autoconfiança, respeito por si e pelos outros, questionando e criando ideias.

As estudiosas DeVries e Zan (*Ibidem*, p. 268-269) referente a tomada de decisões, explanam que a educação construtivista possui um posicionamento ímpar sobre o assunto ao dividir a responsabilidade das decisões com os outros, ou seja, não é centrada no professor. Sendo assim, quando propiciamos um ambiente, no qual as crianças são instigadas a tomarem decisões, diminuimos a autoridade do adulto e contribuimos para a autorregulação nas crianças. Portanto, as crianças ao exporem suas ideias e opiniões passarão pelo crivo do grupo, que irá decidir se é relevante ou não.

O trabalho de tomada de decisões no coletivo foi possível através do resgate da roda da conversa, pois esse era um momento que não despertava muito interesse, tanto para os que já estavam a mais tempo na escola como para os que ainda eram pequenos para essa dinâmica de diálogo. Além disso, as rodas de música também não despertavam o interesse deles. No PROEPRE, no início do encontro a professora Ana Lúcia entrega a pauta, isso nos situa sobre o que será tratado e temos a oportunidade de opinar sobre como será feito. Ela nos orienta que na roda inicial com as crianças é o momento para estabelecer a rotina do dia e ainda para a construção do planejamento de outras atividades que poderão ser realizadas posteriormente.

No grupo do Projeto Tematizando a Prática - que é uma Hora Projeto, com encontro semanal de 4h/a, no CEI Thermutis - solicitei ajuda da professora Roberta e da orientadora pedagógica Cristiam, pois precisava planejar algo para reavivar, despertar novamente o encantamento pela roda e as músicas do repertório infantil.

A preparação para uma roda de música com a turma dos Peixinhos - da professora Roberta - reacendeu a magia desse momento. Tivemos cartinhas convidando a professora Sabrina para tocar violão, ensaio entre as turmas e na roda com a tocadora, o entusiasmo foi geral e ainda tivemos um café especial que foi muito apreciado pelas crianças. Desta maneira, conseguimos atribuir um outro sentido para esse momento e as rodas de conversa começaram a ficar mais interessantes, comecei a levar demandas para que eles contribuíssem com o planejamento e tivessem o sentimento de pertencimento ao grupo.

Os momentos de história contribuíram para que eles tivessem grandes ideias para o trabalho e isso ocorreu de maneira espontânea, sem que a professora programasse que aquele livro iniciaria um projeto. Por exemplo, a partir da leitura do Livro "Cospe Fogo, o Dragão" - da Luciene Tognetta, a turma teve a ideia de fazer um churrasco e uma fogueira. Para atender a sugestão estendemos o convite para a turma dos Livros. As turmas tinham interesses em comum e foram instigadas a diversos desafios trazidos pelas crianças. Nós, adultos, para atender as propostas das crianças também vencemos alguns medos, dentre eles o de experimentar e literalmente brincar com o fogo. A parceria com o AGII/III, a turma dos Livros, da professora Gabriela Aranha propiciou que conseguíssemos realizar a fogueira e tantas outras coisas, como a festa do Pijama, brincadeiras com barro, passeios. O agrupamento AGII/III possui duas educadoras por período, então nos momentos que reuníamos as duas turmas, embora tivéssemos com mais de 50 crianças eram mais adultos para coordenar.

O trabalho com o fogo foi realizado com muita cautela, primeiramente com a pintura de giz de cera derretido na vela. E para isso tivemos várias rodas de conversa para definir os cuidados com o manuseio deste elemento. A ideia da fogueira continuava acesa e as turmas foram juntando os gravetos do parque e armazenando nas salas. O convite para o grande momento da fogueira foi estendido às famílias e a participação delas propiciou a realização com segurança. Na

primeira fogueira com as famílias apreciamos o calor, a cor, o cheiro e o aconchego que o fogo nos traz. Podemos passar um momento gostoso conversando com os amigos. Contudo, as crianças queriam mais... Pediram o marshmallow, a salsicha e a linguiça. Combinamos que agora, como já sabíamos manusear o fogo com cuidado, na próxima fogueira poderíamos aquecer o marshmallow, já a salsicha e a linguiça ficariam para o churrasco de final de ano. Contudo, o tão planejado e desejado churrasco infelizmente não foi realizado, pois não fomos atendidos pela Ceasa que alegou não poder enviar os ingredientes.

As crianças seguiram recolhendo gravetos do Nosso Quintal¹⁷ e ansiosas pela fogueira com marshmallow. Primeiramente, as turmas das Estrelas e dos Livros fizeram uma simulação aquecendo o marshmallow na vela. Em três mini rodas, com um adulto coordenando cada uma delas, as crianças puderam manusear o seu palito na vela. Com as famílias montamos quatro mini fogueiras e todos puderam degustar diversos palitos de marshmallow aquecidos no calor do fogo. Foi um momento encantador, no qual famílias-crianças-educadoras sentiram que essa parceria poderia promover muitas vivência, aprendizado e amizade.

Essas duas turmas que já viviam com a "cabeça na Lua" foram visitar o Planetário da Vila Antiga e fizeram uma viagem ao Espaço, descobrindo planetas, estrelas, constelações e até puderam ver um meteorito que atingiu a Rússia recentemente, em 2013. A presença da turma dos Livros foi muito importante, pois pude contar com a participação desta equipe para o planejamento. As crianças da turma das Estrelas puderam pensar em várias questões que já estavam elaborando sobre o dia/noite (movimento de rotação da Terra) e os astros e compartilharam os estudos e curiosidades com a turma dos Livros.

¹⁷ O parque da escola é assim nomeado após um projeto arquitetônico da área externa da escola. Cada espaço é identificado por um elemento da natureza - Terra, Água, Fogo e Ar. As educadoras, juntamente com as crianças e os arquitetos tentam fazer interferências nesses espaços considerando as características desses elementos, promovendo vivências e brincadeiras para as crianças.

Essas duas turmas também tiveram um dia de lama, nos lambuzamos nos espaços da Terra e Água. As crianças da turma das Estrelas, a partir da leitura do livro *Como pegar uma estrela*, de Oliver Jeffers, tiveram a ideia de ir à praia, estavam planejando o passeio e já faziam plano de levar baldinhos, pois queriam brincar na areia molhada pelas ondas e as crianças da turma dos Livros disseram que também iriam brincar conosco na areia da praia. O convite à turma dos Livros foi feito pelas crianças da turma das Estrelas e as educadoras embarcaram em mais uma viagem, nem a chuva forte que teve no dia do passeio espantou o entusiasmo e encanto das crianças, principalmente de quem contemplava a beleza do mar pela primeira vez.

A visita ao aquário de Santos deixou as crianças maravilhadas com esse mergulho na vida marinha. Eles tiveram a oportunidade ímpar de ver de pertinho os gigantes do mar - a tartaruga marinha, os tubarões e o leão marinho; assim como os engraçadinhos pinguins e as fascinantes estrelas do mar. A consciência ambiental também foi abordada nessa visita, com um aquário que tinha uma amostra de lixo que são jogados no mar. Tivemos uma roda com as famílias para comentar o passeio e estas foram as questões relevantes lembradas por elas e as crianças. Para a organização do passeio ao Aquário de Santos também contamos com a contribuição de outras turmas - a da Tartaruga, do Anel e dos Peixinhos.

Em relação a nossa rotina na sala de referência tentamos manter os cantinhos, oportunizando diferentes materiais e propostas para que as crianças pudessem optar. Todos os dias eles escolhiam qual iriam participar e ainda ficavam encarregados pela organização deste ao final da brincadeira. Assim, com a participação na organização da sala podemos trabalhar a responsabilidade com o material que é coletivo e a cooperação.

Tal postura está sustentada pelas práticas construtivistas para o desenvolvimento da criança na primeira infância, conforme DeVries e Zan (*Ibidem*, p. 275-276), as quais contemplam "o jogo de imitação, de construir e outras

atividades de construção, artes, leitura e escrita (...) atividades de conhecimento físico". Ainda, segundo as pesquisadoras, "Nas salas construtivistas, as atividades são planejadas com o interesse das crianças, e as crianças são regularmente consultadas sobre o que elas querem saber e fazer.". E sobre a limpeza da sala, as estudiosas afirmam que "os professores construtivistas utilizam-se da hora da limpeza para promover o desenvolvimento dos sentimentos de responsabilidade nas crianças.". Sendo assim, quando os professores incentivam a participação das crianças no cuidado com os materiais coletivos e com a sala, as pesquisadoras afirmam que "os professores reduzem sua autoridade e retomam a autoridade moral sobre as crianças, deste modo promovem o desenvolvimento da autorregulação.".

As atividades artísticas estiveram presentes promovendo experiências com a oferta de materiais diferenciados, por exemplo, desenho com giz de cera derretido na vela, pintura com bexiga e canudinho, tinta congelada e colagem com cola quente. Esse momento foi muito apreciado pelas crianças, todos queriam participar e é claro que em uma turma numerosa nunca conseguíamos atender em um único dia. Mas, quando perceberam a dinâmica dos cantinhos, a ansiedade diminuiu e já sabiam que todos realizariam a atividade.

A leitura de histórias é uma prática que agrada as crianças. Na sala temos o cantinho da leitura e as crianças adoram manusear os livros, ler e contar as histórias para os colegas. A leitura é incentivada como um hábito e prazer, mas também como fonte de descobertas e aprendizagem. Deste modo, alguns livros impulsionaram a escolha do nome da turma e alguns projetos, tais como o teatro do "Cospe fogo, o Dragão", a fogueira, a correspondência por cartas e a ideia da viagem ao Aquário de Santos que surgiu com a leitura do livro "Como pegar uma Estrela".

A professora Marlene, da turma da Girafa é uma excelente contadora de história e foi essencial para a montagem da peça teatral. Em um momento inicial brincamos no parque Fogo de uma caça do Dragão, com a Marlene fantasiada. Essa

história foi muito importante para as nossas crianças visualizarem outros caminhos para resolverem seus conflitos.

A turma das Estrelas teve a visita, por duas vezes, do mascote Léo¹⁸, do curso do Proepr/Unicamp. As crianças adoraram brincar com ele e descobrir que é menino. A passagem do Léo foi muito importante na nossa turma, pois tínhamos uma criança que estava sofrendo muito com a possibilidade de perder um ente querido, já havíamos conversado sobre isso, mas nada surtia efeito. E ao conhecer o Léo e resgatar em seu caderno de registro sua história, descobriu que ele só tinha mãe, pois seu pai já havia falecido e isso marcou demais a criança, contribuindo para solucionar o seu problema interno. Ao ver o Léo tão bem percebeu que a morte é algo que pode ser superado.

Este ano tivemos um estreitamento especial com as famílias, em que estas foram protagonistas deste trabalho de experimentação, vivência e descoberta. Elas se permitiram aventurar em tantas coisas... E a tornar possível muitos projetos e viagens. Tudo começou com a permanência da família nos primeiros dias, contribuindo muito para o processo de inserimento da criança. Considerando e relembando tudo que construímos juntos neste ano, fica evidente o quão importante é essa parceria da escola e família. Por isso sou grata ao envolvimento e a demonstração de confiança no nosso trabalho, tenho consciência que muitas atividades como as fogueiras e o passeio à praia não teriam acontecido sem a participação delas.

As experiências e vivências descritas acima acrescentaram, transformaram cada criança e também a professora. Aprendi muito na escuta das crianças e seguindo-as descobrimos um mundo de encantamento. Olhar e agir com os olhos

¹⁸ No Proepr temos o projeto boneco, no qual confeccionamos um boneco, escolhemos o sexo, nome, filiação. Este era o Léo e foi passear nas escolas e lares de todas as alunas do curso. O boneco possui um registro de sua história, com os seus dados pessoais e os locais que visitou. O trabalho com o projeto boneco nas turmas de educação infantil é importante para despertar o cuidado com o outro, o respeito, percepção e reconhecimento das partes do corpo e a tomada de decisões em grupo (para a escolha do nome, características, sexo).

delas transformou o nosso trabalho e trouxe grandes descobertas. Sou grata por essa experiência!

Considerações finais

A turma numerosa e apenas uma professora para desenvolver atividades que requerem maior cuidado - como manusear o fogo, passeios e até mesmo o deslocamento das crianças pequenas ao banheiro sozinhas - não paralisaram o trabalho docente, mas desencadearam a necessidade de aprender a fazer.

Para aprender a fazer foi preciso aprender a conhecer, ou seja buscar mais conhecimentos, outras perspectivas e práticas que subsidiassem o fazer. Eu sempre prezei pela pesquisa e a formação contínua. O ano passado terminaria a segunda graduação pela Unicamp e não gostaria de ficar sem estudar, então conheci o curso de extensão do PROEPRE, o qual teve grande impacto na minha formação e prática profissional.

A partir da aprendizagem das práticas pedagógicas do PROEPRE, tive segurança em desenvolver o meu trabalho em sala de aula, pois aprendi a fazer, ou seja consegui organizar melhor o trabalho em cantinhos, mas o principal foi a roda, como estímulo a participação e autonomia das crianças.

A partir do trabalho pautado na escuta das crianças conseguiu visualizar e valorizar os interesses delas , assim as atividades desenvolvidas atendiam os desejos do grupo. Sendo assim, ao participar do planejamento e discussão de como seriam feitos as atividades propostas pelo grupo, por exemplo, no caso da fogueira, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a fazer junto com o grupo, vivenciando que a construção coletiva deve ser discutida por todos os membros, não é algo imposto. Portanto, não existe uma pessoa que irá decidir o que será feito, o professor assumirá a posição de mediador do processo de ensino aprendizagem.

As escutas das crianças revelaram diversas necessidades e propostas, tais como uma roda diferenciada, a fogueira, brincadeiras com lama, com água, passeios à praia e ao planetário. Contudo, temos algumas limitações no cenário descrito de muitas crianças pequenas para uma professora.

Então, a prática que nos permitiu realizar tantas experiências foi aprender a viver junto - o convite que fizemos as outras turmas na tentativa de construirmos juntos essas propostas tornaram-nas exequíveis. Acredito que não apenas nós adultos, mas também as crianças perceberam a importância do outro para a construção do nosso trabalho.

Referências

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2014.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Inserimento: Uma Estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações.* In: *Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil.* Porto Alegre, Artmed, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (2013) *PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II.* Campinas, SP. Faculdade de Educação/LPG/UNICAMP.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Termo de Referência Técnica.* (2016, p. 9). Disponível em: <http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/e04_2015_termo_referencia_ed_infantil_anexo_a.pdf>. Acesso em: 03 Jun. 2017.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
APRENDER A VIVER JUNTOS



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

DORMIR NA ESCOLA PODE?

Cláudia Érika Del Corto – delcorto@bol.com.br – GEEPAZ - Unicamp

Resumo

Em consequência da demanda social, muitos pais precisam deixar seus filhos em escolas de período integral. A instituição escolar assume uma função mais ampla na formação destes sujeitos, pois além de cuidar da dimensão pública que permeia seu papel, depara-se com a necessidade de se organizar diante da educação privada. Cuidados e Educação se articulam e são postos à prova. Questões do cuidado intra e interpessoal tornam-se parte do processo, mas não são considerados no currículo em sua complexidade. O currículo é repleto de atividades em que as crianças e jovens são colocados em produção constante vivenciando experiências nos diversos eixos do conhecimento. As questões em relação à convivência não se apresentam de maneira refletida e sistemática no planejamento dos educadores e os cuidados pessoais são apenas pontuais e para suprir uma necessidade orgânica aparente como alimentar-se e realizar higiene. Ao acompanhar a rotina das crianças que passam o dia todo na escola desde 2008 em cidades do Vale do Paraíba e comparando com os que passam meio período, constatei diferenças na forma destes alunos se relacionarem com o espaço, com os outros e com o próprio conhecimento ao longo das horas que passam na instituição. Algo que chamou atenção é que no período integral os conflitos, a irritabilidade e falta de foco se acentuavam no período da tarde, principalmente nas escolas que não consideravam o momento do descanso com algo importante. Diante deste contexto em 2012 sistematizei um olhar mais atento para as instituições de período integral com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Diante da observação sistemática, as crianças que dormiam após o almoço apresentavam melhor aproveitamento da rotina na parte da tarde. E aqueles que não dormiam permaneciam mais irritados, com menor concentração e disponibilidade para resolver conflitos intra e interpessoais.

Palavras Chave: descanso; Educação para a Paz; resolução de conflitos.

Introdução

Fiz um recorte evidenciando o descanso por considerá-lo necessário diante do que estudei e validei no contexto de atuação. A alteração de humor, resposta às atividades com menor tempo de atenção e conflitos mais agressivos entre os pares, em relação às crianças que não tinham o descanso, mobilizou-me para tentar compreender o que ocorria neste espaço.

Até porque percebi que ao desconsiderar o descanso os pilares da Educação estavam sendo relegados. O Conhecer a si e Conhecer o outro, princípios importantes para o aprendizado tão necessário de aprender a viver juntos eram afetados, na medida em que ao desconsiderar a necessidade do descanso, não auxiliava os alunos pequenos a reconhecerem as necessidades do corpo (conhecer a si e suas necessidades) e com isso, não abriam espaço para desenvolver este hábito de pausa e repouso que impactava diretamente no conhecimento com o outro, uma vez que mais agitado, irritado as relações se tornavam mais tensas e com menor disponibilidade para resolver por meio da conversa. Até porque em função da menor concentração e atenção dispersa o Saber conhecer e Saber fazer ficavam mais deficitários, e mesmo que a criança tivesse construído estes recursos não conseguia colocar em jogo.

Até porque só se consideravam a necessidade das crianças descansarem quando as mesmas não aguentavam e dormiam onde estivessem. Os demais que se irritavam, choravam eram incentivados a participar de outras atividades só sendo oferecido o descanso efetivo aos que literalmente caíssem no sono. Ressalto que neste sentido o conhecer a si e suas necessidades não eram evidenciados como necessário e importante.

E as crianças que aderiam as outras atividades oferecidas ao longo do dia perdiam seu rendimento em relação à resolução de problemas simples, tornavam-se menos atentos e mais irritados.

Algumas reflexões me ocorreram: Por que ocorre esta alteração nestas crianças que não dormem após o almoço? Por que não se pensam espaços para este momento? Todos precisam dormir após o almoço?

Diante das questões propostas e na busca de respostas ao pensar a rotina com esta carga horária, passei a considerar o momento do descanso essencial.

Durante o trabalho de reflexão, constatei que para crianças até os 2 anos, não existe problema sobre o momento de descanso. Este espaço é respeitado e garantido. Porém, já na rotina das crianças de 3 a 5 anos, tal momento não é considerado e planejado. Ao conversar com os profissionais que atuam na instituição e famílias sobre a importância do descanso na rotina percebe-se que tem-se 45% a favor e outros 25% contra. Importante ressaltar que 30% dos entrevistados disseram que não têm ideia sobre o assunto e não se colocaram a respeito.

Ao perceber que as relações se tornavam mais frágeis no decorrer do dia, quando o descanso não era propiciado, e tendo em mente que a falta do descanso impactava diretamente na forma como as crianças interagem com os conflitos, achei importante trazer à tona esta reflexão.

Era nítido que as crianças, quando dormiam, resolviam os conflitos de maneira diferenciada. Os conflitos permaneciam, mas eram resolvidos com maior escuta e interação entre os envolvidos. Na Educação para a Paz tem-se a qualidade da convivência como aquisição processual a ser construída e alcançada evolutivamente ao longo da educação. Pensa-se de forma ampla todo o contexto. É algo que coloca em pauta a dinâmica institucional e a necessidade de perceber em que medida cada proposta e momento da rotina favorece ou dificulta a relações

intra e interpessoais para crianças e jovens apreenderem o mundo que o cercam de maneira mais consistente.

Ao ter este aspecto conceitual, pensar o descanso na rotina das crianças tornou-se primordial. E pensar o descanso para crianças a partir dos 3 anos em diante, uma vez que se instituiu que a partir desta idade não é mais necessário este momento.

Nas instituições de período integral parece que a regra é estar em constante atividade. Para entender a concepção que alicerça a ideia de que as crianças precisam estar em atividade constante, Josep Maria Puig (2004) aponta um cenário histórico esclarecedor. Segundo o pesquisador, o século XIX, com a Revolução Industrial, deixou impressa na sociedade a marca de produção constante. Para produzir, não se podia parar. Homens, mulheres, crianças, revezavam-se para fazer funcionar a máquina produtiva. Descanso torna-se sinônimo de prejuízo. Nos séculos XX e XXI, com o desenvolvimento tecnológico e científico, a velocidade da produção do conhecimento exacerbou a postura frenética produtiva sobre o saber. Parar significa ficar para trás, pois os conhecimentos são produzidos em larga escala e modificados em fração de segundos. Conhecimento representa poder. E atividades de lazer que possam manter o corpo em repouso são desprezadas.

A sociedade e, conseqüentemente, a escola absorveram essas crenças em todos os aspectos, desde o modelo fracionado das disciplinas à sua organização estrutural e relacional, o que de um modo subjetivo se reflete na fala dos profissionais de educação diante do questionamento sobre o momento do descanso.

A creche, inicialmente com seu caráter assistencial de receber crianças para que os pais pudessem produzir, tinham a intenção apenas de manter seu público atendido nas necessidades básicas. Segundo Silva e Búfalo (2011) o foco estava nos cuidados relacionados à higiene e alimentação, concepção que foi sendo transformada ao validar a necessidade do desenvolvimento integral do indivíduo na promoção de situações ampliadas de aprendizagem. Um ganho ao longo do tempo

para se repensar tempos e espaços de educação neste setor. Cuidar e educar se articulam e favorecem uma educação em que se olha para cada ação vivenciada neste espaço como formativa e que impacta diretamente no desenvolvimento infantil.

A creche recebe, assim, novos referenciais e modelos provindos da educação pré-escolar com valor à infância. Excelente aquisição, por vislumbrar uma prática educativa diferenciada e coerente com a formação dos pequenos que passam o dia todo na instituição escolar. Porém, também se apresenta como um imenso desafio. O contexto vivenciado por uma criança que passa apenas 4 ou 5 horas na instituição escolar é diverso daquela que passa esta jornada em tempo ampliado de 8 horas, por exemplo.

A tentativa de encaixar os eixos curriculares e uma rotina similar de crianças que ficam apenas meio período na instituição em relação a crianças que passavam o dobro do tempo, eclodiu num desajuste conceitual e descaracterizou a creche em suas particularidades. Pode-se discorrer sobre muitos pontos na estrutura da creche, mas o recorte feito será sobre o momento do descanso, pois é nítido que é desconsiderada em sua importância pedagógica.

Desenvolvimento

O conteúdo abordado aqui pretende apresentar alguns pontos baseados em pesquisas que validam e sustentam a importância do descanso na vida escolar das crianças que vivem esta rotina da creche a partir dos 3 anos, contemplando até a faixa etária dos 5 anos, uma vez que é neste período de idade que oscilam os posicionamentos a respeito da soneca após o almoço e não existe um consenso que justifique a posição tomada com base no desenvolvimento infantil.

Em defesa da importância do cochilo após o almoço, sabe-se que o mesmo pode melhorar o aprendizado e a memorização, por meio da revitalização da condição física e mental do sujeito. E não concorre nem substitui o sono da noite, que também tem seu papel e importância no desenvolvimento do ser humano. De

acordo com uma pesquisa apresentada na Universidade de Berkeley¹, jovens que cochilavam à tarde tiveram um desempenho 10% melhor nas tarefas relacionadas à capacidade de aprendizagem e memória.

Segundo o neurologista Bráulio Brayner¹, especialista em distúrbios do sono, diz que o cochilo após o almoço é uma necessidade fisiológica do corpo devido ao processo de digestão. Explica que

[...] o sangue se torna menos ácido, neste momento, dando uma sensação de sonolência. A diminuição da temperatura corporal, que normalmente ocorre nesta hora do dia, também leva o corpo a entrar no ritmo de sono. [...] A soneca após o almoço melhora a memória. É como se durante o sono o cérebro fizesse uma 'limpeza' na memória de curto prazo, abrindo espaço para que novas informações sejam armazenadas. (<http://www.polisono.com.br/dicas-curiosidades-sono/soneca-apos-almoco.asp>.)

Quando é respeitado o momento de digestão e depois o tempo destinado ao descanso efetivo, o corpo libera diversos hormônios que favorecem a sensação de bem-estar, disposição, melhor concentração, atenção, dentre outros aspectos fundamentais para uma boa condição física, emocional e cognitiva. A leptina, hormônio inverso ao do estresse, é um destes hormônios fundamentais neste processo.

Segundo Cosenza (2011) enfatiza, dormir depois do almoço auxilia na transferência de toda a informação da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Deste modo, as vivências do sujeito durante a manhã vão para o espaço de memória de curta duração, localizada no hipocampo e se ocorre o repouso após o almoço, possibilita encaminhar as informações para o neocórtex, uma área dedicada à memória mais permanente.

E as crianças das creches observadas que tiveram a possibilidade do descanso após o almoço como medida planejada e pensada neste sentido tiveram uma evolução significativa nas suas atividades durante o período da tarde e também na resolução de conflitos que são bem comuns em espaços de convivência mais intensa e duradoura.

Foi observado com um mesmo grupo de 50 crianças na faixa etária de 3 anos. A mesma proposta oferecida no período da manhã obteve-se um resultado. Após a tarde, os que não dormiram não tinham o mesmo desempenho apresentando maior irritabilidade e agitação para as mesmas questões.

Aspectos observados	Manhã	Tarde	
		Sem Dormir	Dormindo após o almoço
Resolução de um quebra-cabeça	40	16	45
Desenho	35	20	40
Cuidado com os materiais	40	20	35
Lembrança das experiências (histórias, pesquisas)	45	13	40
Resolução dos conflitos	30	15	40

Considerações finais

Promover o descanso na creche considerando o cochilo após o almoço é uma forma de valorizar o trabalho realizado com os pequenos no período da manhã, e de contribuir para que estas experiências tão ricas se consolidem positivamente em seu desenvolvimento principalmente no que se refere ao reconhecimento de suas necessidades e no aprendizado de ser um sujeito que se conhece e com isso consegue ter uma boa capacidade para empreender no conhecimento do outro e no aprendizado da convivência coletiva. Exercício diário que demanda um bom desenvolvimento interpessoal.

Cosenza (2011), ao apresentar o funcionamento cerebral nos processos de aprendizagem, abre espaço para formulações significativas, considerando que quando não se garante o descanso devido após o almoço nas condições de

proporcionar um ambiente adequado, o corpo continuará ativo em sua função e não permitirá que se realize processamento cerebral eficiente. Isso, mesmo que fiquem sentados ou fazendo atividades ditas tranquilas como leitura, desenho, modelagem, assistindo ao vídeo, dentre outras. Desrespeitando a necessidade do corpo, bem como a necessidade de construção do hábito saudável que impactará no conhecimento de si e das suas demandas.

A manutenção de atividade sem intervalo após o almoço pode causar sobrecarga funcional, interferindo na produção das substâncias químicas produzidas no cérebro. Os neurônios nos seus processos sinápticos sofrem esta influência.

Caso o corpo continue em ritmo constante, não terá possibilidade de processar com eficiência as experiências vividas no período da manhã. Para esse estado de alerta, o corpo liberará hormônios comuns em situações de estresse, como o cortisol que também é responsável pelo acúmulo de gordura visceral. É sabido que este hormônio mobiliza o glicogênio, forma de açúcar guardada no fígado, que vira açúcar na circulação sanguínea e como ele não é utilizado, passa a ser depositado no abdômen. Também dificulta a absorção de nutrientes, aumento da irritabilidade, diminuição da concentração, atenção. Assim tal fato propicia maior dificuldade no enfrentamento do conflito e no aprender a viver juntos.

Estudos em neurociência demonstram a importância e a necessidade do descanso após o almoço. Para comprovar essa proposição, Matthew Walker² em uma entrevista cedida ao Journal Issue Berkeley Scientific Journal, nº 12 em 2009, menciona que o lado direito do cérebro é muito mais ativo durante a dormida em comparação com o lado esquerdo. De modo que durante o sono, do lado direito do cérebro, vai passando as informações para a parte esquerda do cérebro e descartando o que não foi utilizado.

Os alunos que ficam o dia todo na instituição escolar só terão a ganhar com este momento inserido na rotina. Inserção que deve ser planejada e fundamentada

para potencializar qualitativamente os processos de aprendizado. Sob este enfoque, a soneca na creche após o almoço pode sim! Aliás, é um direito importante para defender a integridade física, psicológica e cognitiva das crianças. Mas para isso é preciso desenvolver um olhar diferenciado que movimente o projeto institucional da creche e sustente ações coerentes e embasadas em torno deste intento.

Dormir na escola pode na medida em que é planejada e tem-se o intento na melhoria do desenvolvimento dos alunos para a qualidade de sua formação intra e interpessoal.

Referências

Cosenza, Ramon M. “Neurociência e educação - Como o cérebro aprende”. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Gardner, H. “Mentes que mudam. A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros”. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Jensen, E. “O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores”. Porto: Edições ASA, 2002.

Mccrone, J. “Como o cérebro funciona”. São Paulo: PubliFolha, 2002. p.26.

Izquierdo, I. “Memória”. Porto Alegre: Artmed;2002. p.89.

Damásio A. “O Erro de Descartes”. São Paulo: Cia. da Letras,1996. p.132.

Wolfe P. “A importância do cérebro”. Porto: Porto Editora, 2006.

OECD. “Compreendendo o cérebro”. São Paulo: SENAC, 2003.

Erlauder, L. “Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro”. Porto: Edições ASA, 2005.

Sousa, D..A. “Como aprende el cérebro”. Corwin Press, 2002.

Spitzer, M. “Aprendizagem. Neurociências e a escola da Vida”. Climepsi Editores, 2007..

¹(<http://www.polisono.com.br/dicas-curiosidades-sono/soneca-apos-almoco.asp>.)

²<http://escholarship.org/uc/item/39s3g0tz>



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

COMO CONVIVER COM PESSOAS QUE PENSAM DIFERENTE DE NÓS? SERÁ QUE “CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE?” – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA SOBRE POSSÍVEIS CONEXÕES ENTRE OS CONFLITOS DA ORALIDADE E A QUESTÃO FILOSÓFICA DO PACTO SOCIAL

Joviniano José Rezende de Oliveira – jovinianoj@yahoo.com.br – Doutorando da Faculdade de Educação da UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas
Orientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus – caosemdono@uol.com.br . UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Este relato de experiência faz parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, cujo título é “Filosofia e Movimento: corpo, consciência e conceito”. O projeto relativo a essa pesquisa tem sido aplicado nas aulas de Filosofia na E.E. Prof. Coriolano Monteiro de Campinas/SP e consiste na formação de grupos de movimento e de consciência corporal utilizados como recurso de sensibilização dos conteúdos filosóficos. É sobre a proposta do projeto e sobre os resultados de um dos encontros, em que foram realizados alguns exercícios de bioenergética, que incide esta apresentação. Nesse encontro, foram utilizadas dinâmicas e brincadeiras, como também uma adaptação da técnica de meditação *Gibberish*, com o intuito de flexibilizar a faixa oral. Em seguida, foi apresentado um pequeno texto filosófico, que abordou o tema da linguagem e da busca pela racionalidade. Esse texto se apoiou nos argumentos de alguns clássicos da filosofia, como Aristóteles, Hobbes, Rousseau, dentre outros. Segundo tais autores, a busca pela paz passa pela capacidade de raciocínio, de linguagem e de engajamento social. Essa capacidade é natural ou socialmente construída? Como conviver com pessoas que pensam diferente de nós? Será que “conversando a gente se entende”?

Palavras Chave: Consciência Corporal; Exercícios de Bioenergética; Filosofia e Pacto Social.

Introdução

O objetivo do projeto Filosofia e Movimento é oferecer encontros, ou oficinas, que realizem uma conexão entre as questões filosóficas e a realidade cotidiana. Isso é feito por meio do contato corporal com a pele (toque, automassagem) e também com as faixas embrionárias ou segmentos energéticos sugeridos pela abordagem Reichiana: os segmentos ocular, oral, cervical, torácico, diafragmático, abdominal e pélvico que são as principais regiões de tensão presentes no corpo, por isso constituem bloqueios para o fluxo livre da energia corporal.

Nesse sentido, as oficinas promovem um espaço para o contato corporal e propriocepção, e por meio da dinâmica em grupo é capaz de relacionar a vivência grupal a problemas fundamentais da história da Filosofia, como, por exemplo, nosso relacionamento interpessoal, o medo de enfrentar desafios, de ser mal interpretado em nossa comunicação, etc. O presente trabalho apresenta o conteúdo de um desses encontros, especificamente o encontro em que foi trabalhado a questão da oralidade, desenvolvida do ponto de vista social como a questão da comunicação. O título desse encontro: “Conversando a Gente se Entende?” Nos leva a refletir sobre a questão da racionalidade e linguagem como uma forma de se buscar a resolução de conflitos e construir a paz.

A parte prática do encontro se inspira na abordagem bioenergética, essa forma de olhar o corpo, nos auxilia a não só perceber os locais de mais tensão corporal, mas também procurar aliviá-los, por meio do toque, dos exercícios de bioenergética, especialmente os de respiração e de *grounding*. A partir de uma postura corporal mais enraizada, tantos discentes como docentes podem ser capazes de se conectarem com os conflitos interpessoais e buscar soluções mais razoáveis. Os encontros com esse enfoque tem sido realizados desde 2013 com o apoio da equipe gestora da E. E. Prof. Coriolano Monteiro da Diretoria Leste da Cidade de Campinas /SP. Os estudantes do ensino médio que participaram desse encontro,

foram alunos do terceiro ano do ensino médio em 2014 que na época tinham faixa etária de 16 a 18 anos. Esse material fez parte do meu trabalho de monografia, requisito para certificação em Análise Bioenergética no Instituto Ligare de Psicoterapia Corporal. Agora essa pesquisa compõe parte de minha tese de Doutorado na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Desde a década de 70, Alexander Lowen fundador da Análise Bioenergética propunha a formação de grupos de exercícios como complemento e manutenção do processo terapêutico (GAMA®O, 1996, p. 14). No Brasil deve ser lembrado o trabalho de José Ângelo Gaiarsa que desenvolveu o “grupo sem palavras”, em que as pessoas se relacionavam por meio de comunicação não verbal, gestos e toques. No final da década de 70, Regina Favre propôs um trabalho que integrava várias abordagens corporais e foi a partir desse processo que evoluíram os grupos de movimento e consciência corporal em São Paulo. Desde então, o treinamento de grupo de movimento passou a fazer parte da formação dos alunos da antiga escola reichiana Sedes Sapientiae, e ainda faz parte do treinamento dos terapeutas das escolas atuais, como o Instituto Ligare, onde realizei a minha formação como coordenador do grupo de movimento em 2013.

Desenvolvimento

Qual é o objetivo do grupo de movimento? Diferente de um grupo de terapia que é focado nas questões existenciais dos participantes do grupo, o grupo de movimento procura levar “o participante a um processo de sensibilização e conscientização corporal, de modo a melhorar sua percepção de si mesmo” (GAMA & REGO, 1996, p. 18). Nesse sentido, esse trabalho de consciência corporal tem três funções: a terapêutica, a pedagógica e também social. A função terapêutica vem do seu lado preventivo e profilático, porque a propriocepção nos conecta com a linguagem expressiva do organismo e favorece a descarga

energética e emocional. A função pedagógica e educativa é alcançada à medida que os participantes assimilam as informações sobre si e sobre os outros, e podem “reaprender” a se conectar com o ritmo natural do organismo, algo que as crianças fazem naturalmente (Idem p. 19). A função social do grupo de movimento se relaciona ao seu papel de promover a consciência corporal numa sociedade negadora do corpo. Para Reich nossa sociedade é repressora das emoções, da sexualidade e do prazer e essa repressão serve ao controle e à massificação psicocultural e socioeconômico (Reich, 1988, p. 39), enquanto uma sociedade democrática pressupõe indivíduos livres e capazes de se expressar. Dessa forma, esse trabalho leva o participante “a perceber que além da cabeça existe um vasto e fascinante território, constituído por pés, pernas, quadril, barriga, eito, costas, coluna, pescoço, ombros, braços, mãos” (GAMA & REGO, 1996, p. 21). Algo que parece simples de fato soa aos participantes como uma experiência de estranhamento e inusitada, devido à cisão corpo/mente vivida na sociedade atual.

Ora que a prática de grupo de movimento se apresente como algo necessário em nosso contexto sócio cultural tão dissociado do corpo, parece uma proposta razoável, mas em que ou como um grupo de movimento pode contribuir numa aula de Filosofia? Quando comecei a introduzir elementos da psicoterapia corporal nas aulas de Filosofia, fui motivado inicialmente pela minha própria prática como coordenador de grupo de movimento, porque no contexto dessa modalidade de trabalho corporal os conflitos cotidianos aparecem e as emoções deixam de ser negadas e passam a ser reconhecidas e acolhidas, essa consciência corporal e emocional já é um grande passo rumo à integração entre pensar, sentir e agir. No início de 2013, tive um *insight* de elaborar sete sessões de grupo de movimento, cada encontro dedicado a um dos segmentos apresentados por Reich e conectar os bloqueios ou conflitos relacionados a cada esse segmento (fase do desenvolvimento) com uma questão fundamental da história da Filosofia. Como professor de Filosofia numa escola pública e com estudantes adolescentes, o grupo

de movimento, por ter um caráter dinâmico, tornaria a questão filosófica mais viva e conectada com o cotidiano.

Ao buscar teóricos contemporâneos que pensam estratégias de sensibilização para o ensino de Filosofia, encontrei a contribuição do professor Silvio Gallo da Faculdade de Educação da Unicamp. Ele se inspira na definição de Filosofia deleuze-guattariana para pensar a aula de Filosofia como uma “oficina de conceitos”. Para Deleuze e Guattari: “o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência”. (...) os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. (...) Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11).

Nesse sentido, a filosofia não é apenas o depósito de conceitos da história da Filosofia, mas genuinamente uma atividade criativa. Em *Conversações* Deleuze comentou sobre a castração que sua geração sofreu pela história da Filosofia, ou seja, o filósofo é castrado, porque não pode dizer nada em seu próprio nome a não ser que se submeta à história da Filosofia (Deleuze, 2013, p. 14). Inspirado na perspectiva de Deleuze e Guattari, o professor Gallo defende que o filósofo, por estar “encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permite inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo assim encontrar soluções” (Gallo, 2006, p. 24). A história da filosofia, mais do que um inventário cronológico das soluções, é como um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento.

Nessa perspectiva, o conceito é algo que nos “põe a pensar”, é um dispositivo que é criado a partir de condições reais. Uma aula de filosofia passa a ser uma oficina de conceitos à medida que tem um caráter prático, investigativo, dinâmico, a aula é um espaço no qual os conceitos são experimentados. Deleuze e Guattari veem no caos do cotidiano, não um local de desordem, mas como um

espaço de questões vivas e possibilidades. Nesse sentido o “crivo filosófico, como plano de imanência que recorta o caos, seleciona movimentos infinitos do pensamento e se movêlia com conceitos formados como partículas consistentes que se movimentam tão rápido como o pensamento”. (Deleuze & Guattari, 2010, p. 140). Dar aula de Filosofia é promover nos estudantes uma experiência do pensamento que tanto lida com os conceitos criados na história da Filosofia como também pode compreendê-los e recriá-los e, além disso, até mesmo criar os próprios conceitos.

Por isso, a sensibilização é a etapa anterior à problematização; “a sensibilização é o componente afetivo com o tema trabalhado” (GALLO, 2007). Sem a percepção do problema não há processo filosófico possível, e os estudantes bem sensibilizados irão perceber o problema como parte da vida real, e não simplesmente como um conceito alienado do cotidiano no qual estão inseridos.

As oficinas ou encontros foram realizados na forma de observação participante (Martins & Bicudo, 1989), utilizando-se de recursos como anotações em diário de campo, e questionário semiestruturado, acompanhado do termo de consentimento livre e assistido, e a identidade dos participantes é preservada na análise de resultados.

Seguem abaixo a sequência de exercícios utilizada para a sensibilização do tema do presente trabalho. Em seguida, se apresenta na íntegra o texto elaborado para esse encontro, que associa a questão da oralidade com o problema do pacto social e seus fundamentos na nossa capacidade de raciocínio e da linguagem.

Preparei a sala previamente com dois cartazes que foram fixados nas paredes com a frase: “o bom selvagem” de Rousseau e outra com a frase: “o homem é lobo do homem” de Hobbes.

Para começar o processo de consciência corporal, parti da percepção corporal das tensões ou fotografia interna. Iniciei o trabalho com a consigna:

“Perceba as tensões do seu corpo, onde está mais tenso no seu corpo?” Dei uma pausa para essa percepção.

Estimulei uma pequena massagem nos olhos e recuperei um pouco do que foi feito na oficina anterior, que foi dedicada a faixa ocular. Ao massagear a região da boca estimulei o grupo a fazer careta e a mostrar a língua para os colegas de forma divertida, como se fazia quando criança. Em seguida guiei um breve alongamento e movimentos circulares nas principais articulações do corpo, por fim guiei o grupo para caminhar pela sala com consciência e respirando com mais profundidade.

Depois de alguns minutos, o grupo já tinha reconhecido melhor o ambiente e os participantes. Sugeri ao grupo caminhar de forma relaxada e de peito aberto, a ter um olhar amigável de forma a imaginar que na sala todos são confiáveis: “somos todos amigos, somos todos bons”. Disse ao grupo para se conectarem essa postura corporal e com o cartaz que tinha escrito “o bom selvagem”. Fique alguns minutos experimentando esse lugar confiável no corpo e na relação com os colegas. Perguntei: “Como fica o seu corpo? Como é isso na sua vida?”

Nosso próximo passo foi construir um corpo mais tenso, sugeri ao grupo trazer desconfiança para o olhar, caminhar de forma mais acelerada. Em seguida pedi para que caminhassem de modo que não deixassem nenhum participante se localizar na região das costas, ou seja, Disse ao grupo: “caminhem e não confiem em ninguém, essa pessoas podem lhe fazer mal, nunca dê as costas para ninguém”. Associei essa postura corporal a afirmação hobbesiana: “o homem é o lobo do homem”.

Com essas consignas claras, alternei as sugestões “o homem é o lobo do homem” com “o bom selvagem” em seguida perguntei ao grupo: Qual dessas posturas é mais agradável? Qual dessas afirmações tem mais conexão com nossa vida ou nossa forma de viver em nossa sociedade? Dei um tempo depois de cada pergunta para que o grupo processasse corporalmente as questões.

Após esse período, pedi para que o grupo parasse um pouco, respirasse mais profundamente, soltasse as tensões e se alongasse. Pedi para que o grupo caminhasse livremente sem as consignas, aguardei um pouco.

Nesse momento propus que começassem a interagir com o grupo, sugeri que os participantes começassem a buscar os colegas com os olhos. Pedi para que formassem duplas para o próximo exercícios. Relembrei a postura do *grounding*, pedi para os participantes se mantivessem na postura de pé mantendo os pés afastados na direção dos ombros, as pontas dos pés voltadas para frente, com os joelhos um pouco flexionados de forma a estruturar melhor o próprio corpo e sentir os pés mais firmes no chão. No exercício, um dos membros da dupla deveria pedir algo para o colega, enquanto o outro membro negaria. Dessa forma, um membro da dupla pede e o outro nega. Em seguida, os papéis foram invertidos, o que havia pedido passaria a negar e vice e versa. Perguntei depois dessa troca: O que é mais difícil para você? Pedir ou negar? Dei um tempo, em média um minuto para cada membro da dupla.

O próximo exercício que apliquei foi inspirado na técnica de meditação Gibberish, que é uma técnica de meditação ativa em que se fala uma língua que não existe, que não tem forma ou estrutura. Inicialmente todos falaram ao mesmo tempo durante um minuto, depois em dupla, por fim isso foi realizado em trio: um membro do trio era o estrangeiro, o outro o nativo e o terceiro é o tradutor. O estrangeiro deveria falar uma língua incompreensível para o nativo, dessa forma a presença do tradutor é fundamental. Todos os membros do trio todos foram estimulados a experimentarem ser o tradutor.

Para finalizar reuni todos os participantes num círculo. Perguntei se algum participante poderia ser o estrangeiro, ou um extraterrestre, um ser que não falasse nossa língua, mas que teria uma mensagem importante para o grupo. Pedi para um participante ser o tradutor da mensagem. Por fim, guiei o grupo para ficar de mãos

dadas e fazerem uma leve pressão nas mãos, para todos se sentirem presentes em seu próprios corpos e se sentissem parte do grupo.

Abaixo segue o texto elaborado para esse encontro: “Conversando a Gente se Entende?”

Conflitos e mal entendidos sempre ocorreram na sociedade humana, e buscar um acordo por meio da comunicação e a racionalidade desde sempre foi um alternativa para acalmar os ânimos e chegar a um acordo razoável para as partes divergentes.

Aristóteles defendeu em sua obra *A Política*(§ 1253a) que “o homem é um animal político”, para ele a sociabilidade faz parte da natureza humana. Nas palavras de Aristóteles:

“Agora é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. Na verdade a simples voz pode indicar a dor e o prazer, e outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até o ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si), mas a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e nocivo, e, portanto também o justo e injusto; a característica específica do homem em comparação aos outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade.” (Aristóteles, 1985, p. 22)

A crença de que a razão e nossa ‘natureza’ racional é capaz de solucionar os conflitos humanos é ilustrada na teoria do contrato social. Para os contratualistas antes dos homens viverem na sociedade ou estado civil, a humanidade vivia num *estado de natureza*.

Para o filósofo contratualista Jean Jaques Rousseau, no estado de natureza os homens são bons e vivem livremente. A teoria do ‘bom selvagem’ que surgiu em 1755, defende que a maldade dos homens advém da organização social que por suas regras impõe aos homens a servidão. A crítica rousseauiana à sociedade moderna alertava os homens da exploração do homem pelo próprio homem (Fortes,

2007). Rousseau iniciou sua obra *O Contrato Social* defendendo que “o homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado” (Rousseau, 1999, p. 9). O direito do mais forte sobre mais fraco naturalmente ameaça a convivência pacífica entre os homens. Como os homens poderiam conviver entre si sem perder sua segurança e liberdade? Esse é “o problema fundamental cuja solução é fornecida pelo contrato social” (Idem, p. 20), que tem a seguinte cláusula: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo” (Idem, p. 22).

Outra forma de se pensar a natureza humana ficou famosa na frase: *Homo homini lúpus* – “o homem é o lobo do homem”. É uma expressão em latim que foi criada por Plauto (254-184), mas que ficou famosa com o contratualista Thomas Hobbes. Para esse filósofo no estado de natureza não há igualdade, mas a guerra de todos contra todos. No pensamento hobbesiano, os homens egoístas buscam satisfazer suas próprias necessidades e acabam estabelecendo o direito do mais forte sobre o mais fraco, mas os mais fortes também não ficam em paz devido à esperteza dos mais fracos. Dessa forma, fortes e fracos vivem em constante estado de alerta. O estado de natureza é marcado pela insegurança e angústia da ameaça constante à paz, como estabelecer a paz e a segurança? Para Hobbes, “as paixões que inclinam o homem para a paz são o temor à morte violenta e o desejo de tudo o que é necessário a uma vida confortável” da obra *Leviatã*, Parte I, cap. XII (Hobbes, 2003). Para protegerem o direito de propriedade e a segurança, os homens racionalmente fazem um acordo mútuo, nesse *pacto social* eles concordam em abandonarem o poder de ‘fazer justiça com as próprias mãos’ a favor de um Poder Soberano que é o Estado. A cláusula do pacto seria: “cedo e transfiro meu direito de governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de que transfiras a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações” da obra *Leviatã*, Parte I, cap. XII (Hobbes, 2003). O papel do Estado é garantir os direitos básicos dos cidadãos e manter a paz e a segurança.

Outros contratualistas modernos como John Locke e Immanuel Kant também tem uma forma de ver a natureza humana e se apoiam no acordo racional ou contrato social como a passagem dos homens do estado de natureza para a sociedade civil.

No século XX, a filósofa Hanna Arendt ao escrever sobre a condição humana não a pensou mais em termos de natureza humana, porque desde Santo Agostinho a filosofia mostrou a impossibilidade dos seres humanos de definirem sua própria natureza. Para Hannah Arendt, qualquer esforço para definir a natureza humana cairia em algum tipo de metafísica, semelhante às ideias platônicas; o que devemos pensar é sobre as condições da existência humana (cf. Arendt, 2010: 11-13). E a capacidade de se comunicar compõe o panorama humano, que acontece no processo da vida ativa; esse processo foi pensado por Hannah Arendt como tendo três aspectos: o trabalho, a obra e a ação.

Nossa discussão aqui não busca fazer uma análise na história da filosofia sobre a comunicação e a linguagem, mas nosso objetivo é apresentar uma questão: É possível pensar em seres humanos que não se comunicam? A comunicação faz parte da nossa condição humana? A nossa capacidade de pensar e nos comunicar é capaz de mediar e resolver nossos conflitos?

As questões abaixo foram aplicadas logo após a leitura coletiva do texto e fazem parte do material de análise dos resultados da pesquisa.

- 1) Após ler o que Aristóteles definiu sobre o homem e a comunicação, você concorda com o autor? Comente
- 2) Qual a semelhança entre o pensamento de Hobbes e Rousseau e em que eles se diferenciam? Comente
- 3) No exercício de grupo foi mais fácil andar com a consigna do ‘bom selvagem’ ou ‘o homem é lobo do homem’? Qual postura você conecta mais com nossa sociedade atual?

- 4) No exercício de pedir e negar o que foi mais difícil? Comente
- 5) Você conseguiu captar alguma coisa da fala do seu amigo no exercício de falar numa língua estranha, se sim que recurso utilizou? Comente.
- 6) No exercício do tradutor o que foi mais fácil de fazer? Traduzir, ser o estrangeiro ou ser o nativo? Comente.
- 7) Nossa capacidade de pensar e nos comunicar pode ser capaz de evitar a violência e resolver os conflitos que surgem nas nossas relações? Comente.

As questões foram discutidas com a turma e cada estudantes individualmente respondeu esse questionário.

Considerações finais

O que será apresentado aqui não é uma conclusão, pois essa pesquisa está em andamento. Sobre a discussão feita sobre a relação entre a fala oral e a questão da linguagem e comunicação, em um dos depoimentos escritos nos questionários, um estudante escreveu: "a comunicação gera a capacidade de se entender um com o outro sem perder a razão". Outro já comentou: "Como seres humanos (...) deveríamos ser capazes de evitar conflitos, apenas com a comunicação". Uma das estudantes disse: "a violência não é a resolução dos nossos problemas".

Associar a construção das posturas corporais do “bom selvagem” e do “homem lobo do homem”, com as concepções de natureza humana de Rousseau e Hobbes fez com que essas ideias se tornassem mais palpáveis. A maioria deles disseram que as ideias de Hobbes são mais realistas e próximas de nosso egoísmo. Também discutimos se há de fato uma natureza humana boa como propôs Rousseau, ou se nosso egoísmo ou altruísmo podem ser construídos pela sociedade e pela educação. Do ponto de vista filosófico a discussão foi rica, e estimulou uma forma crítica de pensarmos os conflitos atuais e a nossa busca pela paz.

Em 2014 esse encontro foi realizado na última aula de Filosofia na turma do terceiro ano do ensino médio, o clima era de despedida tanto em relação a mim

como em relação aos colegas. Nesse encontro uma das coisas que mais chamaram atenção e também movimentou o grupo foi o exercício do estrangeiro, pois eles perceberam que existe algo além do significado das palavras na linguagem, como o gesto a postura corporal, o tom de voz, entre outras coisas. Como esse encontro era uma despedida, quando fizemos o círculo eu propus que um estudante se candidatasse a ser estrangeiro e outro a ser o tradutor, mas o objetivo era passar uma mensagem de despedida para a sala. Foi muito interessante, porque a menina que foi a tradutora relatou que mesmo sem compreender racionalmente a língua do estrangeiro ela sentia a mensagem, e o estudante que foi o estrangeiro relatou a mesma coisa.

Ao finalizar o encontro pedi para os estudantes se manterem o círculo, mas solicitei que todos se voltassem para trás de forma que ficassem de costas uns para os outros e para o centro da roda. Nessa posição, todos se deram as mãos enquanto se mantinham de costas para o centro da roda, o desafio colocado era o de acharem uma forma de se virarem de frente para o círculo sem soltarem as mãos... Quando todos estavam de frente uns para os outros e com braços entrelaçados eu perguntei ao grupo: Se essa turma tivesse uma canção qual seria? O grupo demorou um pouco, mas chegaram a uma canção que foi cantada por todos, isso foi muito emocionante, a música “Só os Loucos Sabem” do compositor Chorão e Thiago Castanho da banda Charlie Brown Jr. Cantarem juntos essa música foi uma forma de expressão afetiva que foi além dos conceitos filosóficos discutidos e nos conectou com nossa despedida. E esse projeto que era só um sonho encontrou naquele grupo a possibilidade de existir e vibrar sobre a forma dessa canção...

Aquele foi um dia atípico, precisei também da aula de um colega para finalizar esse trabalho. Para encerrar essa oficina, eu contei com o apoio do professor de Química, Dimas Mineiro. Ele ficou fora da sala e somente observava, mas ao ouvir a canção começou a gravar aquele momento, e isso foi registrado em forma de vídeo editado com a ajuda do estudante Danilo Freitas. O vídeo foi

colocado em forma de DVD apresentado na defesa de monografia no Instituto Ligare. Outro vídeo também foi feito para a formatura da turma, nessa versão o vídeo começa com um show gravado dessa banda, mas num certo momento os estudantes são surpreendidos, porque ele mesmos aparecem cantando. O vídeo foi apresentado na formatura no final do ano e todos cantaram novamente como despedida.

Além do vínculo fortalecido entre os estudantes da turma, pode-se dizer que a partir dos resultados que tivemos nos depoimentos dos alunos após a aplicação dos questionários dos encontros, que os pressupostos da Análise Bioenergética e o Grupo de Movimento foram importantes como recurso pedagógico capaz de realizar uma absorção mais profunda dos conteúdos que envolvem as questões filosóficas abordadas nos encontros. Podemos mencionar aqui, por exemplo, a conexão entre os exercícios para a faixa oral que liberam nossa expressividade e nossa habilidade de buscar por meio da linguagem um acordo razoável e tolerante, e também ir além das palavras e buscar se vincular afetivamente, na letra da música cantada pelos estudantes os compositores está escrito: “Agora eu sei exatamente o que fazer, bom recomeçar poder contar com você. Pois eu me lembro de tudo irmão. Eu estava lá também. Um homem quando está em paz, não quer guerra com ninguém” – *Só os Loucos Sabem*.

A partir dessa metodologia ou estratégia didática, o grupo de movimento tem se apresentado como um recurso pedagógico muito potente, pois por meio das dinâmicas de grupo, os estudantes são capazes de ‘sentir na pele’ o problema filosófico. O contato e o vínculo entre os participantes são fortalecidos, tendo em vista que numa vivência o relacionamento interpessoal e o afeto são elementos de um aprendizado significativo (cf. TOLOSA, 2003)

Referências

ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora da Unb, 1985.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

GAMA, Maria Ercília Rielli & REGO, Ricardo Amaral. *Grupos de Movimento*. São Paulo:

Instituto Sedes Sapientiae. 1996.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: O bom selvagem*. 2007.

GALLO, Silvio. “A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade”. *Ethica*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17 a 35, 2006.

_____. “Sensibilização”. DVD: *Filosofia no ensino médio: elementos didáticos para a experiência filosófica*. São Paulo: Paulos, 2007.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes/PUC-SP, 1989.

REICH, W. *Psicologia de Massa do Fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROUSSEAU, J. J. *O Contrato Social*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

TOLOSA, Dora Elisa R. *Com afeto*. São Paulo: Segmento, 2003.

Meditação Gibberish. <http://saudesemlimites.com.br/meditacao-para-quem-e-agitado/>



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PROJETO VALORES PARA CONVIVÊNCIA

Angélica Aparecida Alves Lourenço. angelicalves2008@hotmail.com.
Unesp- Campus de Franca

Resumo

O Projeto Valores para Convivência, desenvolvido com 22 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo, tem como objetivo levar para o ambiente escolar reflexões sobre a identidade das crianças e a vivência de valores para convivência, tais como: respeito, paciência, persistência, prudência, diálogo, tolerância, cooperação, compaixão, amizade, alegria e paz. As atividades se inserem na busca por entender a criança como um sujeito de direitos e protagonista no ambiente escolar, capaz de opinar sobre os acontecimentos do cotidiano e propor ações de acordo com o seu olhar. Tal projeto não busca atitudes moralizantes, mas minimizar, prevenir e gerenciar situações indesejáveis de convivência, tais como o *bullying*, a violência, o preconceito, a discriminação, a indisciplina e a transgressão, a partir de reflexões e diálogos iniciados por meio dos ensinamentos apresentados principalmente por fábulas, além de poemas e contos. Assim, no desenvolvimento das atividades, as respostas mostram a diversidade de opiniões das crianças sobre os valores citados e histórias de vida, que precisam ser levadas em conta no ambiente escolar. Conhecer a realidade das crianças, o que pensam sobre si, sua identidade e aspirações, faz com que os profissionais da educação não busquem apenas normatizar os comportamentos, moldando-os, mas que busquem ouvir as crianças. Estas, por sua vez, além de conhecer gêneros literários, também refletem sobre como viver juntas, priorizando os valores para convivência.

Palavras-chave: valores; convivência; identidade; criança.

Introdução

O Projeto Valores para Convivência surgiu da necessidade de desenvolver no ambiente escolar, primeiramente em sala de aula, atividades de reflexão sobre valores, com o objetivo de refletir sobre a diferença no espaço escolar, a identidade de cada criança (Quem sou eu?), e educar para a vivência de valores, tais como: respeito, paciência, persistência, prudência, diálogo, tolerância, cooperação, compaixão, amizade, alegria e paz.

As atividades se inserem na busca por entender a criança como um sujeito de direitos, como protagonista no ambiente escolar, capaz de opinar sobre os acontecimentos do cotidiano e propor ações, de acordo com o seu olhar. Tal projeto não busca atitudes moralizantes, mas minimizar e prevenir situações indesejáveis de convivência, tais como o *bullying*, a violência, o preconceito, a discriminação, a indisciplina, a transgressão, a partir de reflexões e diálogos iniciados por meio dos ensinamentos apresentados principalmente por fábulas, além de poemas e contos.

Mas por que refletir sobre valores principalmente por meio de fábulas? Porque o gênero literário fábula já é estudado pelos alunos do 4^a ano do Ensino Fundamental I, em todas as escolas públicas do Estado de São Paulo, no Programa Ler e Escrever¹⁹. O Projeto Confabulando com Fábulas é desenvolvido durante o primeiro semestre do ano letivo, no qual os estudantes conhecem inúmeras fábulas, estudam sua estrutura, ensinamentos e reescrevem as histórias, produzindo um livro.

Assim, o projeto não foge a proposta São Paulo faz Escola e ajuda a pensar a qualidade das relações na escola, discutir problemas coletivos, revisar

¹⁹ O Ler e Escrever é um programa que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de matérias pedagógicas para o Ciclo I. O material do quarto ano propõe o desenvolvimento do projeto Confabulando com Fábulas com os estudantes, que aprendem as características desse gênero literário.

combinados e, assim, levar o estudante a se sentir pertencente à escola e a cooperar para um ambiente melhor.

Segundo o relatório da Unesco, “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors, um dos pilares da educação no século XXI (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos), é o aprender a conviver, “aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (UNESCO,1988, p.101).

Como “os quatro pilares aparecem impregnados de subjetividades, enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar na sociedade”. (MAGALHÃES,2012, p.154). Sabe-se que recai à educação a responsabilidade por disseminar hábitos e valores que culminem na cultura a ser vivenciada por cada sociedade, e que para isso é fundamental a participação das crianças.

Assim, a importância deste projeto se justifica por estimular a reflexão e debates sobre a vivência de valores em uma escola que é para todos.

Projeto Valores para Convivência

O projeto é desenvolvido desde fevereiro de 2017, em uma escola Estadual da rede pública do Estado de São Paulo, com os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I, na qual foram realizadas as seguintes atividades:

Atividade 1 - Conheça-te

Com a utilização de dois textos, sendo eles: Maria Vai com as Outras (ORTHOFF, 2008) e Identidade (BANDEIRA, 1985), os estudantes conversaram sobre as escolhas de Maria e suas consequências até seu momento de emancipação, destacando no poema questionamentos sobre a identidade de cada um (Quem sou eu? O que gosto e o que não gosto? Qual é meu sonho?).

Atividade 2 - Somos Diferentes

A partir da leitura do livro “Menina Bonita do laço de fita” (MACHADO,1986), os estudantes destacaram em uma roda de conversa o que compreenderam com a história sobre a diferença, ou seja, as particularidades de cada um.

Atividade 3 - Direitos e Deveres das Crianças

Após assistir ao vídeo “O Eca vai à Escola²⁰”, as crianças conversaram sobre seus direitos e deveres e elaboraram uma lista com os mesmos.

Atividade 4 - Leitura Inicial - Respeito e Amizade

Com a fábula “A pomba e a formiga” (ESOPO), os estudantes conversaram sobre respeito, amizade e gratidão.

Atividade 5 - Leitura Inicial - Paciência

Com a leitura da fábula “A galinha dos ovos de ouro” (ESOPO), foi possível conversar sobre a paciência, refletir sobre o seu significado e como podemos ser mais pacientes.

Atividade 6 - Leitura Inicial - Persistência

A persistência é a capacidade de continuar com os esforços mesmo frente aos mais desanimadores desafios ou obstáculos. Por isso, com a fábula “A lebre e a Tartaruga” (ESOPO) foi possível refletir sobre a necessidade de persistir em meio as dificuldades do dia-a-dia.

Atividade 7 - Leitura Inicial - Prudência

Após a leitura da fábula “ A Cigarra e a Formiga” (LA FONTAINE), os estudantes conversaram sobre as escolhas que realizamos e a importância de ser prudente para diminuir os riscos.

Atividade 8 - Leitura Inicial - Tolerância e Diálogo

²⁰ Vídeo do subprojeto O Eca vai à escola disponível em https://www.youtube.com/watch?v=vf_0AOn2QDc. Acesso em 05 de jun, de 2017.

Com a fábula “Os filhos de um lavrador que brigavam” (ESOPO), os estudantes conversaram sobre como prevenir conflitos no dia-a-dia, a importância do diálogo para resolvê-los e a necessidade de cooperar para um objetivo comum.

Atividade 9 - Leitura Inicial - Cooperação

A atividade 9 foi um complemento da atividade 8, com o intuito de pensar a necessidade de cooperação entre todos para alcançar um objetivo comum, ressaltando como é importante cada um fazer a sua parte em uma democracia. Assim, a fábula estudada foi “A Assembleia dos Ratos” (ESOPO).

Atividade 10 - Leitura Inicial - Compaixão

O tema Compaixão foi discutido a partir da fábula “O leão e o Rato” (ESOPO), na qual um é chamado a se colocar no lugar no outro e não julgar pela aparência.

Atividade 13 - Leitura Inicial - Paz

Ao falar sobre esse tema os estudantes conheceram a fábula “O Vento e o Sol” (ESOPO), que destaca como é construir a paz.

Atividade 14 - Leitura Inicial - Alegria

O conto “A Camisa do Homem feliz” (PIMENTEL, 1994), foi a base para conversar sobre a alegria.

Todas as atividades citadas acima foram realizadas no momento da leitura inicial, feita pela professora como primeira atividade do dia. Antes da leitura dos textos, os estudantes eram convidados a criar hipóteses sobre o significado de cada valor e tais informações eram colocadas na lousa.

Na sequência era lida a história de cada atividade e as crianças convidadas a recontá-la, destacando seus ensinamentos e como aplicá-los no dia-a-dia. Para concluir, foi realizada a leitura pelo aluno do significado da palavra no dicionário da língua portuguesa.

Assim, além de conhecer gêneros literários como contos e fábulas e assistir aos vídeos, as crianças também refletiram sobre como viver juntas, priorizando o

respeito, a paciência, a persistência, a prudência, o diálogo, a tolerância, a cooperação, a compaixão, a amizade, a alegria e a paz.

Para o segundo semestre pretende-se promover rodas de conversa, não a partir dos conceitos e temas já abordados, mas a partir de situações do cotidiano, com o intuito dos estudantes pensarem a partir dos conflitos do dia-a-dia e gerenciá-los.

Identidade

A realização das atividades foi registrada pelos alunos por meio de respostas a algumas perguntas, tais como: Quem sou eu? Qualidades? Obstáculos? O que mais gosto? O que não gosto? Qual é meu sonho? E de uma produção de textos sobre o tema Valores para Convivência. Assim, é possível destacar alguns registros:

Sobre a pergunta “Quem sou eu? ”, as respostas foram: “Sou uma menina” (ANA); “Eu sou Beatriz, tenho 10 anos, eu sou muito alegre, amo desenhar e também adoro fazer massinha, gosto muito de brincar” (BEATRIZ); “Sou Antônia Eduarda, tenho 10 anos, sou morena, sou uma menina educada, toda minha família tem a cor morena, meus olhos são pretos, tenho cabelo liso” (ANTONIA).

Ao responder sobre qualidades e obstáculos, as crianças destacaram: “Minha qualidade é que sou boa no estudo e na escola, por exemplo: matemática e português” (EDUARDA); “Eu sou o que sou, divertida, quando vou ganhar alguma coisa fico muito animada” (LUIZA); “Meu obstáculo é que eu brigo muito” (JEFFERSON); “Sou ruim para procurar coisas quando eu perco” (JOÃO); “Tenho dificuldade de ouvir as pessoas” (IAGO); “Às vezes, quando estou estressado eu grito com aqueles que me irritam ou eu bato” (WENDERSON).

A respeito do que mais gostam, as respostas foram: “Da minha família, sorvete, educação física, arte, bolo, pudim, brinquedo, piscina, matemática, guloseimas e salgados” (ANA); “De jogar videogame, de matemática, de brincar

com meu irmãozinho e de jogar bola” (WENDERSON); “Da minha vida e da família” (JEFERSON).

Já sobre o que não gostam, algumas respostas foram: “Não gosto de mentira, ainda mais quando eu participo dela” (BEATRIZ); “O que não gosto é daqueles amigos que só fazem o papel de amigos, que são aqueles que só querem ser meus amigos, para se aproveitarem de mim” (MARIA); “Eu não gosto de ficar brigando, mas eu não consigo controlar a raiva” (JEFFERSON).

Ao destacar os sonhos, as crianças responderam: “Me tornar veterinário e ter cachorros” (JOÃO); “Aprender a nadar” (IAGO); “Ser cozinheiro” (WENDERSON); “Fazer o bem para o mundo” (JEFERSON).

Todas as respostas mostram a diversidade de opiniões e histórias de vida, que precisam ser levadas em conta no ambiente escolar. Conhecer a realidade das crianças, o que pensam sobre si mesmas, sua identidade como sujeito de direitos e suas aspirações, faz com que os profissionais da educação não busquem apenas normatizar os comportamentos, moldando-os, mas que busquem ouvir as crianças para que elas possam dizer o que precisam e como o adulto pode lhes ajudar.

Aprender a viver juntos

Ao final da primeira etapa do projeto, as crianças escreveram um texto sobre como foi o desenvolvimento das atividades e seu aproveitamento. Dessa forma, alguns registros foram:

Eu achei o projeto muito bom para mim e para minha turma. Mudou minhas manias de tratar as pessoas, aprendi a ouvir as pessoas e a dialogar. Os temas que gostei foram respeito, dialogo e paciência, porque tem que respeitar, saber que não está sozinho, esperar a sua vez. Minha conclusão é que aprendi muito com esse projeto a saber respeitar, ter paciência e compaixão. (RHAYSSA)

Nas falas a seguir, observa-se a questão da identidade: “O tema que mais gostei foi conheça-te e a história da ‘Maria vai com as outras’, porque esse texto fez perceber que temos que ser nós mesmos” (BEATRIZ); “Aprendi que a gente

não poder ser Maria vai com as outras, porque cada um tem sua opinião” (MARIA); “Eu gostei de ‘Maria vai com as outras’, Amizade e Alegria, eles ensinam bastante sobre as escolhas dos humanos” (ANA).

Já sobre as brigas que eram recorrentes, os relatos são: “Eu mudei meu comportamento, antes eu fazia bagunça, fugia da diretora e batia nos meus amigos” (PAULO); “Gostei do tema diálogo, porque aprendi a ter um conversar boa e não uma conversa ruim, e gostei do tema respeito, porque aprendi a respeitar e não a brigar. Minha opinião é que todos deviam usar tudo o que aprendeu no projeto” (WENDERSON); “Eu gostei do projeto, eu achei ele bom para mim, porque tinha um tema que me ajudou. Ele se chama Paz, ele me ajudou desse jeito: meu primo e eu brigávamos toda hora. Depois que eu estudei a paz eu não briguei mais com ele” (IAGO).

Os relatos indicam que as crianças compreenderam como viver juntas, valorizando o diálogo para gerir conflitos.

Considerações finais

Com o projeto “Valores para Convivência”, não há a intenção de solucionar e evitar todos os conflitos do ambiente escolar, nem reprimir e proibir sentimentos humanos, tais como: a raiva, o ódio, o rancor, etc., mas sim pensar sobre as ações que advém dos sentimentos e que podem promover ou não a paz.

Nesse sentido, ao contrário de brigar, xingar e ofender o outro, dialogar e aprender a viver juntos, reconhecendo a diferença das opiniões, gostos e maneiras de estar no mundo. Entender a diferença dos indivíduos como a riqueza que constitui um grupo.

Essa não é uma tarefa simples, frente as intenções do sistema educacional de normatizar e individualizar as ações do cotidiano. Como destaca Magalhães (2012, p.156), e trazendo também para o Ensino Fundamental: “acreditamos que devemos priorizar, sim, o ensino de valores e princípios fundamentais na educação

infantil, afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, os princípios de democracia e solidariedade, mas não como fazem os neoliberais, através da regulação do mercado ou da lei do mais forte”.

Assim, o projeto se configura, apenas como um primeiro passo na busca por um cotidiano escolar em que as crianças pensem em sua identidade e em como podem agir com autonomia e serem solidárias, para enfim, minimizar, prevenir e gerir situações indesejáveis de convivência, dentre elas: *bullying*, violência, preconceito e discriminação, que ferem a concepção de criança como um sujeito de direitos.

Referências

ASH, Russel. **Fábulas de Esopo**. 1 Ed. São Paulo: Companhia Das Letrinhas,1997.

MAGALHÃES, Solange. **Políticas Públicas para a Educação da Infância:** chegamos a infância cidadã. Ensino Em Re- vista, v.19, n.1, jan. /jun.2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Junior/Downloads/14912-56141-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2017.

MACHADO, Ana. **Menina Bonita do Laço de Fita**. 7.Ed. São Paulo: Ática, 2000.

NAIDOO, Beverly. **Fábulas de Esopo**. 1.Ed. São Paulo: SM, 2011.

ORTHOF, Sylvia. **Maria Vai com as Outras**. 22.Ed. São Paulo: Ática, 2008.

RIZZINI,I,;PILOTTI,F.**A arte de governar criança:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Cortez,2009.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: MEC/Cortez,1988.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

DA TERRA À MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Viviane Miranda Lino – vivimirandalino@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas.
Andréa Patapoff Dal Coleto – apdalcoletto@gmail.com
FE/LPG/UNICAMP

Resumo

Esse relato de experiência apresenta uma sequência de atividades desenvolvidas dentro do projeto “*Da Terra à Memória: A Construção da Identidade*”, em uma creche pública no município de Campinas- SP. O objetivo central desta experiência é abordar reflexões referentes a importância do trabalho com o tema diversidade étnico-racial. As propostas foram desenvolvidas em uma turma de com 40 bebês na faixa etária de seis meses a dois anos. Como estratégia, foi apresentada às crianças uma história e organizado algumas atividades para sensibilizá-las da cultura africana e afro descendentes. O desenvolvimento do tema do projeto vem com o cumprimento da Lei 10.639/03, que exige que as questões raciais perpassem o currículo escolar e também façam parte do cotidiano da escola abrindo caminhos para uma sociedade livre da discriminação e do preconceito racial. As experiências culturais na educação infantil são necessárias para recontar as histórias, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas além de, enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil. A valorização das diferenças culturais não é uma tarefa simples, pois, requer a compreensão e o respeito na dinâmica das relações sociais, políticas e culturais que constituem nossa sociedade.

Palavras chaves: Diversidade; Educação Infantil; relações étnico-racial; projetos.

Introdução

Os bebês têm os sentidos como porta de conhecimento do mundo, eles estabelecem suas relações e interações por meio do paladar, olfato, audição e tato. Nascem com características próprias, com possibilidades de avançar em seu desenvolvimento, interagindo com seu entorno social por meio de choros, sorrisos e gestos, ou seja, o bebê explora o mundo, no qual utiliza seus esquemas de ação, aos poucos esses esquemas vão se coordenando de modo a permitir que a criança resolva problemas práticos característicos da inteligência sensória motora. Os estudos acerca da construção da inteligência têm sido assimilados pelas instituições de Educação Infantil que se preocupam com a construção de propostas pedagógicas preocupadas primordialmente para o desenvolvimento em todos os aspectos: social, afetivo, cognitivo e físico.

O presente relato de experiência aborda reflexões referentes a importância do trabalho com o tema diversidade étnico-racial com o propósito de apresentar às crianças a história e culturas africana e afro descendentes, bem como desenvolver o respeito às diferenças.

A educação para relações étnico-racial na Educação Infantil deve contemplar a identidade e a diversidade cultural das crianças abrindo caminhos para uma sociedade livre da discriminação e do preconceito racial.

Na elaboração desta proposta buscou-se ampliar o conceito de cuidar e educar, acolhendo todas as crianças com respeito a sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo, incorporando neste processo valores éticos, os quais valorizem e reconheçam a história e a cultura dos afro-brasileiros e a diversidade da nação brasileira. Tal ampliação é feita por intermédio de diversas vivências nas quais conhecimentos historicamente elaborados são elementos mediadores do desenvolvimento infantil.

Identificação do Projeto: “Da Terra à Memória: A Construção da Identidade”

O projeto em questão visa a atender ao disposto no Plano Nacional de implementação da Lei 10639/2003 que dispõe:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileira (Brasil, 2014).

A lei 10639/03 procura atender a demanda da população afrodescendente, propondo novas diretrizes para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Os negros devem ser considerados como sujeitos históricos, valorizando suas contribuições na formação da sociedade brasileira, na cultura e nas religiões de matrizes africanas.

É válido salientar que na sociedade em que vivemos torna-se de imprescindível que as instituições educacionais se envolvam com a sensibilização e discussão referente a temas envolvendo a educação étnico-racial, uma vez que questões como racismo e preconceito se faz presente em nosso cotidiano.

Mantovani de Assis (2010) afirma que:

É a partir das trocas que estabelece com as pessoas que a criança vai construindo representações que lhe possibilitam compreender e explicar a realidade social. Todas essas representações constituem o “conhecimento social” que tem as pessoas como fonte porque diz respeito ao que elas fazem e devem fazer. O conhecimento social consiste num conjunto de ideias que permitem aos indivíduos o conhecimento de si mesmo e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e de grupos e o funcionamento geral da sociedade. (p. 96)

A partir dessas ideias, evidencia-se a importância de oferecer ricas e variadas oportunidades às crianças para que vivenciem outras culturas por meio de diferentes experiências.

Considerando o modo como os bebês e as crianças pequenas exploram o mundo, característica esta peculiar do período sensório-motor²¹ em que, por meio de ações e percepções, comunicam-se o que sentem e o que descobrem a adultos receptivos às suas características e necessidades, as crianças terão cada vez mais possibilidades de representar mentalmente o mundo por meio de imagens, linguagens ou símbolos (DAL COLETO, 2014). Isso significa que os educadores que atuam junto aos pequenos, precisam propor experiências educativas em que a relações sociais positivas sejam imensamente valorizadas, pois estas relações poderão influenciar o modo como no futuro irão interagir com as pessoas.



Fonte: acervo da professora.

Objetivo Geral

O projeto teve como objetivo geral propiciar, por meio do cuidar e do educar, condições para que as crianças no seu processo de construção de identidade, a valorização de si e do outro, bem como seu desenvolvimento integral por meio de vivências étnicas e estéticas com vistas a estimular a valorização da diversidade e do respeito às diferentes culturas.

²¹ Segundo Jean Piaget (1987) o período sensório-motor começa no nascimento e dura até por volta de 18 meses a 2 anos de idade, a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora.

Objetivos Específicos

- Conhecer a Casa de Cultura Fazenda Roseira;
- desenvolver a oralidade;
- vivenciar a cultura afro-brasileira;
- reconhecer-se e ao outro como seres dotados de emoções;
- estimular os órgãos dos sentidos (tato, olfato, visão e paladar);
- movimentar-se adaptando-se a diferentes ritmos;
- cooperar nas atividades em grupo;
- desenvolver o conhecimento social.

Caminhos e experiências

Trabalhar projetos com bebês é um desafio, pois temos que apurar a capacidade de escutar e observar para compreender os sinais não verbais transmitidos pelas crianças. Exige uma sensibilidade do educador em saber se aquele grupo pode prosseguir ou não em determinada atividade. Na proposta desenvolvida junto com os pequenos, a observação do professor de cada olhar, de cada expressão pelas descobertas, de cada sorriso por suas conquistas, compõem as experiências vividas que irão constituir todo o processo. Vale ressaltar que, trabalhar projetos com bebê tem seus temas derivados basicamente da observação, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança.

O maior desafio da atuação do professor em instituições educativas da rede pública é o grande número de bebês e crianças pequenas, neste caso eram 40 bebês na mesma turma de seis meses a dois anos (eram 4 adultos, sendo 1 professor e os demais auxiliares). Mesmo frente a esta realidade, uma profissional da educação comprometida com o desenvolvimento é fundamental que consiga observar e reconhecer a singularidade de cada um, respeitando sua fase de desenvolvimento, neste contexto, na medida do possível, procura-se desenvolver atividades que possam auxiliá-los na aquisição de novos conhecimentos.

As propostas vivenciadas pelas crianças não se reduziram a deixar as crianças confortáveis quanto sua necessidade de cuidados, mas procurou-se desenvolver um ambiente que possa garantir sua segurança física e psicológica oferecendo oportunidades para ampliar o universo sociocultural das crianças de maneira que a criança possa explorar um ambiente rico em possibilidades de interação.

O desenvolvimento do tema do projeto vem com o cumprimento da Lei 10.639/03, que exige que as questões raciais perpassem o currículo escolar e também façam parte do cotidiano da escola. A proposta dessa creche é validar o cumprimento da legislação desenvolvendo um projeto sobre as relações étnico-racial com todas as faixas etárias.

Godoy destaca em sua pesquisa (2001, p. 222):

É preciso empenho para a construção de uma nova postura política pedagógica que busque a valorização e adoção de uma prática que elimine as ações discriminatórias e combate ao racismo, possibilitando, assim, a vivência de novas possibilidades de reconhecimento de valores e atitudes, observações, análise de discurso, resolução de problemas, vividos no contexto escolar.

Portanto, trabalhar as relações étnicas raciais desde a educação infantil é uma exigência social, ao apresentar aos bebês novos ambientes de interação, estamos incentivando para que ampliem seu conhecimento social, adotem formas culturais de ações que transformem sua maneira de expressar-se, agir e sentir.

Visita a Fazenda Roseira: Vivência com Tambores

Com o intuito de oferecer às crianças uma rica oportunidade em conhecer um espaço que retratasse a cultura afro-brasileira, e que tivesse algum significado às crianças, organizamos uma aula-passeio na Casa de Cultura Fazenda Roseira²².



Fonte: acervo da professora.

Neste passeio convidamos as famílias para que acompanhassem seus filhos para conhecerem a Fazenda. Neste dia a programação era para fazer com as crianças uma vivência com tambores e apresentação de Jongo²³. Infelizmente o Jongo não pode ser dançado, pois a comunidade estava de luto, devido ao falecimento de uma importante pessoa naquela comunidade. Mas colocaram um vídeo para as crianças assistirem e tocaram algumas músicas com tambores, permitindo que elas tocassem também. As crianças se divertiram, gostaram do novo som apresentado e fizeram um pequeno passeio pela fazenda.

Contação de história com peruca Black Power flores e borboletas de papel

²² Casa de Cultura Fazenda Roseira: é um centro cultural instalado na Casa Sede da antiga Fazenda Roseira, no Jardim Roseira, em Campinas, no estado de São Paulo. Utilizada para projetos e atividades voltados ao lazer, à recuperação e preservação do patrimônio da cultura afro-brasileira.

²³ Jongo: dança de roda de origem africana do tipo batuque ou samba, com acompanhamento de tambores, solista no centro e eventual presença da umbigada, e cujo canto é do tipo estrofe e refrão.

Partindo do princípio que a literatura é um bom veículo para trabalhar as questões raciais e das diferenças e de grande importância às crianças da Educação Infantil. Levamos para a sala o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” que conta a história de uma bela menina que gosta de brincar, adora animais e se orgulha da pele e dos olhos negros, dos seus traços marcantes e, especialmente, de seu cabelo *black power*, que enfeita dos mais variados e criativos jeitos: com cordões, estrelas, laços e às vezes livre e vasto como o universo. A história foi adaptada aos pequeninos para que de forma lúdica, utilizando elementos concretos foi apresentada a narrativa. Dessa forma foi utilizada uma peruca Black Power, com borboletas e flores de papel para contar a história, um dos educadores da sala colocou a peruca e as crianças foram reproduzindo gestualmente os fatos narrados. Durante a narração da história procuramos fazer uma interação com os pequenos e quando na história o Tayó pedia para colocar flores, borboletas em seu cabelo, as crianças pegavam as flores e as borboletas de papel e colocavam na peruca e em seus próprios cabelos. As crianças vivenciaram a história participando ativamente. Ao término da história todos vestiram a peruca e ficaram encantados ao vê-los no espelho.



Fonte: acervo da professora.

Contação de história com boneca e peruca Black Power

Foi levado para sala uma boneca negra que tinha a altura parecida com algumas das crianças, colocamos a peruca na boneca e a história foi recontada, só que desta vez foi utilizado prendedores de cabelo no formato de borboletas, e flores feitas de crochê, contando e encenando a história para que compreendessem um pouco o enredo, ao término as crianças foram convidadas a abraçar a boneca e fazer carinho em seus cabelos.

Produção de cartaz para exposição

Após estas vivências literárias, as crianças exploraram papéis e em pequenos grupos fizeram uma colagem com papel crepom na cartolina representando um cabelo Black Power, foram utilizados também, borboletas e flores de papel e flores de lã para compor o cartaz-



Fonte: acervo da professora.

Atividades sensoriais

Para ampliar as experiências dos pequenos foi mostrado à elas diversos objetos como esteira, chapéus, bolsas palha de madeira que são da cultura afro brasileira, elas puderam explorar e descobrir heurísticamente todas as propriedades dos objetos. Numa outra situação mostramos a eles a palha, por ser um material que mais se aproxima da matéria prima dos objetos que haviam explorado anteriormente. Este material chamou muito a atenção das crianças, por isso ficaram animados em explorar e descobrir amassando, colocando na boca, jogando para o alto, tentavam colocar dentro de recipientes, como por exemplo, em garrafas.



Fonte: acervo da professora.

Atividade com terra e plantas

No mesmo sentido, com o intuito de oportunizar novos conhecimentos referentes a cultura afro-brasileira trouxemos ervas e plantas medicinais para que as crianças pudessem explorar sensorialmente. As crianças manipularam a terra e algumas mudas de ervas aromáticas, colocando terra em uma floreira onde também plantaram algumas ervas.



Fonte: acervo da professora.

Considerações finais

Ao desenvolver este projeto podemos pensar nas diversas vivências que nos fazem acreditar na contribuição para o aprendizado e desenvolvimento dos bebês. Não podemos deixar de evidenciar a importância da valorização da cultura afro-brasileiras, nos atributos das crianças negras e na formação de sua identidade na

relação com o outro. Esta perspectiva é emergencial, por isso, exige mudanças significativas nas estruturas de natureza pedagógica.

Essa experiência é apresentada como meio de refletir que desde a mais tenra idade a diversidade racial pode ser explorada com as crianças, pois assim as crianças terão a oportunidade de reconhecer a diversidade em um espaço educativo, assim como as crianças de outras etnias terão a possibilidade de conhecer e respeitar a cultura afro-brasileira.

Dentro da realidade apresentada, buscamos proporcionar às crianças a diversidade de materiais e práticas procurando atender as necessidades psicossociais desta faixa etária. Nesse sentido enquanto educadora acredito na educação enquanto prática de transformação social.

Referências

BRASIL. Lei 10.639 de 23 de maio de 2003. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/serviços.asp> – Acesso em agosto de 2016.

DAL COLETO, Andréa Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. 2014, 466f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de campinas, 2014.

MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS. **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica da educação infantil II**. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2010.

GODOY, Eliete Aparecida de. G548r A s relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar / Eliete Aparecida de Godoy. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PAZ SE FAZ COM ARTE

Teresinha Klain Moreira - teklain@gmail.com – GEEPAZ - Unicamp

Resumo

PAZ e ARTE. Num mundo onde os valores humanos caminham ainda de forma desordenada e descontextualizada, agregar esses elementos vai muito além de questões filosóficas. Acreditar no potencial transformador da Cultura de Paz é uma atitude de protagonismo perante a vida. Viver a plenitude da Cultura de Paz hoje não é escolha, mas é vital para os diferentes atores que fomentam quaisquer que sejam as relações interpessoais. O presente relato tem por objetivo apresentar uma experiência bem sucedida de integração entre a Arte e a Cultura de Paz, que vem possibilitando a acessibilidade e a inclusão social, cultural e artística ao maior número possível de pessoas, acessibilidade essa ao universo elitizado dos museus de artes visuais, que por tradição cultural sempre foram vistos como depositários das riquezas produzidas pelos artistas e cujas linguagens eram entendidas por poucos. Crianças, adolescentes e educadores de instituições parceiras transitam pelos princípios da Cultura de Paz em meio às obras de Volpi, Portinari, Renoir e tantos outros que lhes foram permitidos conhecer ao longo de oito anos de grande investimento deste projeto que atende instituições parceiras públicas e privadas que tem um olhar voltado à sensibilidade e ao entendimento que a Arte e a Cultura de Paz são temas transversais e ferramentas poderosas de mudança, agregando valores e ampliando repertórios para muito além da educação formal.

Palavras Chave: Cultura de Paz; formação de multiplicadores; pedagogia da Arte; acessibilidade; inclusão artística e cultural.

Introdução

A arte humaniza, sensibiliza, afaga, toca, emociona, tange, incomoda, causa inquietação, evoca talentos natos e inatos, personaliza e diferencia qualquer ambiente social ou natural.

A arte é o território do possível. Não há impossibilidade na arte. Podemos ousar, podemos nos conformar, podemos nos atrever, podemos até escandalizar, podemos nos comunicar através de suas múltiplas linguagens, podemos demarcar fronteiras no tempo e no espaço, podemos dar forma ao universo mais abstrato; pois a inteligência, o senso estético, a capacidade criativa e a busca por ferramentas que instiguem a criação humana não têm limites.

PAZ SE FAZ COM ARTE tem um histórico que começa no Instituto Palas Athena* no ano de 2008. Este projeto foi delineado como contrapartida ao curso de formação da 1ª turma de Agentes da Paz da cidade de São Paulo, promovido pela Ong Gente que faz a Paz em parceria com o Instituto Palas Athena, como retorno feito para o investimento na equipe que se formou, tendo como eixo condutor os quatro pilares da educação para o século XXI, de Jacques Delors.

Um de nossos desafios consiste em repensar a educação e a cultura para este século, apontando que ambas podem dar respostas à inquietação pela universalização e democratização do conhecimento. Para dar resposta à esperança que todos temos de uma nova educação para este milênio, a Comissão presidida por Jacques Delors⁴ ressalta que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento, a saber: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Esses caminhos, propostos pelo Relatório Delors, a rigor, possuem um imbricamento lógico de forma que não é possível pensá-los isoladamente. Na prática, eles interagem, são interdependentes e se

fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito.” ...

O pilar do conhecimento APRENDER A VIVER JUNTOS, do Relatório Delors, referencial do projeto PAZ SE FAZ COM ARTE foi focalizado por Marlova J. Noleto da seguinte forma:

...“Aprender a Viver Juntos: Trata-se de um dos maiores desafios da educação para o século XXI. Como diz o Relatório Delors, a história humana sempre foi conflituosa. Há, no entanto, elementos novos que acentuam o perigo e deixam à vista o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Será possível conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver, de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? Observem o quadro atual de violência na escola. Como combatê-la?”

(NOLETO, 2010, Cultura de Paz; da reflexão à ação.)

Estávamos em plena Década (2001 a 2010) Internacional da Cultura de Paz e Não-Violência para as crianças do mundo. “O Manifesto 2000 da Unesco por uma Cultura de Paz e Não-Violência foi esboçado por um grupo de laureados do prêmio Nobel da Paz. Milhões de pessoas em todo o mundo assinaram esse manifesto e se comprometeram a cumprir os princípios norteadores que o sustentam, agindo no espírito da Cultura de Paz dentro de suas famílias, em seu trabalho, em suas cidades. Tornaram-se, assim, mensageiros da tolerância, da solidariedade e do diálogo” (NOLETO, 2010).

A Cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que se baseiam, entre outros, no respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade; no combate à violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; e na adesão aos princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, buscando a compreensão entre os povos, entre as comunidades e entre as pessoas.

Inserida neste movimento de construção de uma Cultura de Paz, a Aliança pela Infância inicia as suas ações no Brasil e reconhece na educação, e particularmente na educação na primeira infância, considerada em seus múltiplos aspectos, a base para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e mais justa.

Dialogando com diferentes cenários - pobreza, desnutrição, violação de direitos, exclusão, violência em diferentes contextos, discriminação, drogas, influência da mídia, pressão escolar precoce, a educação na infância para a cultura de paz deve buscar a interação com os mais diversos setores da sociedade.

Neste contexto, surge a parceria entre a Aliança pela Infância e o MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo, para viabilizar o projeto A PAZ SE FAZ COM ARTE, que tem como objetivos essenciais:

Possibilitar que crianças e jovens exercitem o fazer coletivo em prol da cultura de paz, tendo a arte como forma de expressão;

Formar multiplicadores sensíveis, que desenvolvam ações e reflexões voltadas para a propagação da CULTURA DE PAZ através da Arte, considerando que a infância e a adolescência se constituem como territórios férteis para tais iniciativas (INSTITUTO PALAS ATHENA, 2017).

Breve apresentação das instituições parceiras e fomentadoras do PAZ SE FAZ COM ARTE.



Conhecendo a Aliança pela Infância

A Aliança pela Infância é um movimento mundial – [Alliance for Childhood](#) – uma rede que atua facilitando a reflexão e a ação das pessoas que se preocupam com o cuidado e com a educação das crianças. Nasceu em 1997 na Inglaterra a partir da preocupação de um grupo de pessoas com a situação da infância no mundo contemporâneo: a falta de espaços para brincar, o consumismo desenfreado, a pressão escolar precoce, entre outros desafios.

Constituindo-se em um novo modelo de cooperação internacional, a Aliança pela Infância caracteriza-se por ser uma rede, uma aliança de pessoas e organizações unidas por ideais comuns visando à melhoria da vivência da infância.

A rede existe no espírito de colaboração no qual todos os envolvidos podem encontrar um suporte mútuo para suas ações no mundo. Em torno da preocupação com a infância unem-se organizações, grupos, instituições, movimentos sociais, indivíduos e investimentos financeiros com o máximo de dedicação, comprometimento, eficiência e difusão.

Todas as pessoas e instituições ligadas à Aliança são parceiras com igualdade de direitos; cooperam entre si de forma espontânea e livre, ajudando-se mutuamente e reunindo-se em diversas atividades, com participação em ações locais, regionais, nacionais ou de maior amplitude.

Segundo esta forma de atuação, a Aliança é uma rede onde cada pessoa procura, conforme seu âmbito de influência, fazer sua parte para ajudar na realização das metas compartilhadas.

Atualmente a Aliança pela Infância possui representação mais de 20 países da Europa, Américas, África e Ásia.



Conhecendo o MAM

Missão

"Colecionar, estudar, incentivar e difundir a arte moderna e contemporânea brasileira, tornando-a acessível ao maior número de pessoas possível."

Apresentação

O Museu de Arte Moderna de São Paulo MAM é uma sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos, e é um dos mais importantes museus da América Latina. Fazem parte de sua coleção mais de 5 mil obras, reunindo mais de mil artistas entre os mais expressivos da arte moderna e contemporânea brasileira. O MAM mantém uma programação anual de grandes exposições e promove a cada dois anos o Panorama da Arte Brasileira, uma das mais importantes e mais tradicionais exposições periódicas realizadas no Brasil.

O museu tem ainda uma intensa programação de atividades culturais e educativas, com a realização de cursos, oficinas e visitas monitoradas. A missão de difundir a arte e a cultura é apoiada pela Biblioteca do MAM, que disponibiliza mais de 65 mil títulos e documentos para especialistas e para o grande público, e pelo setor de publicações, com a edição de catálogos, obras específicas e da revista trimestral *Moderno*. O setor educativo do MAM atende alunos da rede pública e privada, além de criar e difundir projetos educativos e culturais para portadores de necessidades especiais.

Histórico

MAM foi fundado em 1948, por iniciativa do empresário Francisco Matarazzo, e sua criação foi inspirada no Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova York, sendo concomitante ao surgimento do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ). A fundação do MAM coincide com um período importante de institucionalização do meio artístico brasileiro, também pontuado pelo surgimento do Museu de Arte de São Paulo (MASP), da companhia cinematográfica Vera Cruz, do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e pela fundação da Cinemateca Brasileira.

Desenvolvimento

“Trabalhando com uma variedade de campos de atuação, a missão exclusiva da UNESCO é a construção da paz: O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo.

Para atingir tal objetivo, a UNESCO trabalha cooperando com os governos em seus três níveis, com o poder legislativo e a sociedade civil, construindo uma imensa rede de parcerias, mobilizando a sociedade, aumentando a conscientização e educando para uma cultura de paz.

Objetivos

Nosso maior desafio é transformar os valores da Cultura de Paz em realidade na vida cotidiana. Traduzir cada um dos desafios propostos pela Cultura de Paz em realidade, na vida das pessoas. Preparar a paz, portanto, significa:

1. Respeitar a vida

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar;

2. Rejeitar a violência

Praticar a não-violência ativa, repelindo a violência em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes;

3. Ser generoso

Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica;

4. Ouvir para compreender

Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo;

5. Preservar o planeta

Promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta;

6. Redescobrir a solidariedade

Contribuir com o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, para criar novas formas de solidariedade.” (NOLETO, 2010)

O projeto A PAZ SE FAZ COM ARTE busca muitos referenciais para o seu desenvolvimento, mas os princípios norteadores da Cultura de Paz são nosso maior foco de atenção.

A prática constante da paz e da resolução coletiva de problemas desenvolve o espírito comunitário no cidadão; incentivando os dons individuais e coletivos, estes, por sua vez, imbuídos deste espírito, tem a missão de propagar a semente da Paz. Os principais fundamentos do programa Gente que faz a Paz são os 6Ds da Cultura de Paz (NOLETO, 2008):

• Democracia

Compartilhar o compromisso com a Paz.

• Desenvolvimento sustentável

Considerar a Paz em seus três aspectos: individual, social e ambiental.

• Direitos Humanos

Aprender a construir uma Cultura de Paz é um direito assegurado pela ONU.

•**Desarmamento**

Praticar a Paz no cotidiano. Desarme-se em todos os sentidos, não só em relação aos armamentos propriamente.

•**Diálogo**

Exercitar a Escuta e o Diálogo. Saber ouvir é sabedoria e aprendizado.

•**Diversidade**

Respeitar e valorizar as diferenças.

Marco teórico

Educar pela PAZ e pela ARTE

Para BARBOSA (2012), a arte é uma forma diferente de interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, porque é humanizante, levando as pessoas a desenvolver sua capacidade de percepção, imaginação, criação, observação e transformação da realidade que as cerca.

Por isso, é extremamente necessário estimular a livre expressão, sendo a escola um meio que possibilita o acesso à expressão artística do seu próprio fazer e também do fazer dos outros.

A arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. O acesso à ARTE deveria ser um direito.

As obras de arte, mais do que representações, são imagens de sentimentos humanos, das relações do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Uma vez materializadas, estas formas passam a ser públicas e oferecem através dos sentidos e da imaginação, àqueles que são capazes de percebê-las, um sentimento peculiar frente à obra com a qual se defrontam.

Uma obra de arte - seja literatura, música, cinema ou artes plásticas - como pode impactar emoções, tem o poder de produzir aflição, criar vínculos e

gerar coesão entre as pessoas. Quando algo nos impacta, também nos inquieta e nos faz refletir sobre o sentido da vida tanto individual como coletiva.

Por meio do contato com uma obra de arte, vivemos uma relação de inquietude, de comoção e de experiência. E a experiência é algo que nos modifica, que nos passa, leva-nos para além do momento vivido e nos faz outros. O que a caracteriza é seu poder de transformação.

A experiência pede um gesto de interrupção, em que o indivíduo necessita parar para pensar, para olhar, escutar, sentir as coisas mais lentamente, demorando-se nos detalhes, suspendendo a opinião precipitada, o juízo e o automatismo da ação.

É necessário também abrir-se à escuta, o que significa querer transformar-se em uma direção desconhecida, em que se possa aprender com o outro (seja o outro uma obra artística ou um sujeito concreto) e com a transformação de si mesmo.

Aquele que não se abre à escuta, cancelou seu potencial de transformação, pois se considera como a medida de todas as coisas. Lê, olha, escuta a partir do que sabe, do que quer e do que necessita. Desconhece o que está além de si mesmo (BARBOSA, 2012).

Atividades realizadas/parcerias/ resultados

O projeto PAZ SE FAZ COM ARTE contempla as seguintes atividades, seguindo etapas norteadoras:

1. Formação da parceria entre a instituição convidada/Aliança pela Infância e MAM.
2. Formação de multiplicadores das instituições no MAM, contemplando a Pedagogia da Arte e Cultura de Paz.
3. Multiplicadores voltam para as suas bases e preparam as crianças para a visita ao museu.

4. Visita mediada das crianças e adolescentes das instituições parceiras, contemplando atividades lúdicas e vivências artísticas no museu, tendo como pano de fundo a Cultura de PAZ.
5. Volta das crianças e educadores para suas bases e início do trabalho interdisciplinar e engajado aos projetos de cada instituição.
6. Socialização dos trabalhos para a comunidade escolar e se possível também do entorno da instituição.

Ao nosso redor, fomos aliançando pessoas do bem, com as quais aprendemos muito, trocamos ideias, mostramos o nosso potencial criativo e a nossa forma peculiar de sermos acolhedores, mas, sobretudo fomos multiplicadores e facilitadores dos princípios da CULTURA DE PAZ, nosso maior foco de atenção.

Junto com isso, fomos somando parceiros nesta trajetória e formando multiplicadores. Instituições como Sou da Paz, Projeto Einstein da Comunidade de Paraisópolis, Casa do Zezinho, Liga das Senhoras Solidárias, Núcleo Criança Esperança da Vila Brasilândia, CCC Casas de Cultura e Cidadania da Eletropaulo, Instituto Alana entre outros.

Hoje somos parceiros de inúmeras escolas de Educação Infantil da Rede Municipal e Privada de Ensino da cidade de São Paulo, da ONG Pró Saber e de muitos educadores e agentes educativos de unidades de ressocialização da Fundação Casa, espalhadas por todo o Estado de São Paulo.

Considerações finais

Acreditamos que a tendência é que os encontros de formação se ampliem, como uma grande teia de relações e saberes, propagando cada vez mais os princípios da Cultura de Paz e ampliando o repertório dos participantes em relação às Artes Visuais e às Artes como um todo, já que a cada encontro novas escolas vão comparecendo, ampliando o leque de multiplicadores.

O MAM hoje se abre às crianças menores de 6 anos de idade, fato este que só foi possível a partir das ações fundamentadas do projeto PAZ SE FAZ COM ARTE.

As crianças se apropriam de novos saberes através da visita as exposições do museu, sempre mediadas por monitores do Educativo MAM que junto com os educadores multiplicadores que os acompanham, possibilitam apreciações e vivências adequadas, além de tratamento interdisciplinar que assegure a integridade da infância e proteja-as de manifestações artísticas que possam transgredir os princípios da Aliança, o que é peculiar em alguns trabalhos em Arte Moderna.

O cuidado que temos para que a ARTE sensibilize e se traduza em ampliação de cultura e de repertório é o que nos move.

Já são oito anos de convívio e convivência, de trocas, de crescimento pessoal, intelectual e social.

Formar pessoas é uma grande responsabilidade e uma tarefa constante e motivadora.

Nós sabemos do tamanho e da importância do que fazemos, pela **intimidade** que construímos com nossos parceiros.

O poema a seguir traduz esta ideia.

O quintal que a gente brincou

Manoel de Barros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande.

A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da **intimidade**.

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado, enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]”

Referências

Barbosa, Ana Mae. “Arte-Educação no Brasil”. Editora Perspectiva: São Paulo, 2012.

Instituto Palas Athena. Disponível em <<http://www.palasathena.org.br>>. Acesso em 10 jun 2017.

Noletto, J. M. Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI. 2008. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/178532por.pdf>>. Acesso em 10 jun 2017.

_____ **Cultura de paz: da reflexão à ação**; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

Bibliografia consultada:

Butigan, Ken; Bruno, Patrícia. “Da violência à integridade: um programa sobre a espiritualidade e a prática da não violência ativa”. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

Calcutá, Madre Teresa de. “Tudo Começa com a Prece”. Brasília, DF: Editora Teosófica, 1999.

Diskin, Lia. “Vamos ubuntar? Um convite para cultivar a paz”. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, Fundação Palas Athena, 2008. 97 p. ISBN: 978-85-7652-079-5 1. Cultura de Paz 2. Violência 3. Jovens Desfavorecidos 4. Atividades Extracurriculares 5. Brasil I. UNESCO II. Fundação Vale III. Fundação Palas Athena IV. Título CDD 303.66.

Galtung, Johan. “O Caminho é a Meta Gandhi Hoje”. São Paulo: Palas Athena, 2003.

Guimarães, Marcelo R. “Um novo mundo é possível: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos”. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

Jares, Xesús. “Educar para la paz en tiempos difíciles”. Bilbao: Bakeaz, 2004.

Milani, Feizi Mansur; Jesus, Rita de Cassia D.P. (orgs.). “Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas”. Salvador: INPAZ, 2003.

Muller, Jean-Marie. “O princípio de não-violência”. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

Passarelli, Caetano. “Irmã Dulce - O Anjo Bom da Bahia”. São Paulo: Editora Record, 2003.

Weil, Pierre “A Arte de Viver em Paz”. São Paulo: Editora Gente, 1990.

WEIL, Pierre. “A Mudança de Sentido e o Sentido da Mudança”. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2000.

WEIL, Pierre. “Organização e Tecnologia para o Terceiro Milênio: A Nova Cultura Organizacional Holística”. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1997.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E TOLERÂNCIA - FORMAÇÃO REALIZADA NO ANO DE 2016 PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ITATIBA SP.

Catia Gould de Assis - cgouldassis@gmail.com – GEEPAZ – Unicamp

Resumo

A formação Educação Para a Paz e Tolerância foi idealizada pela Professora Doutora Nádia Maria Badue Freire, membro do Grupo Educação Para a Paz (GEEPAZ) do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ela foi criada com o objetivo de refletir sobre a importância da paz na escola. A formação procura discutir os diferentes conceitos de Paz, Tolerância, Intolerância, Incivilidade, Violência. Também traz conhecimentos da Psicologia genética piagetiana, que dá aporte teórico para o curso, fazendo um paralelo entre desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo. Sendo implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Itatiba por uma Professora da rede, integrante do Grupo de Estudos GEEPAZ. A formação se deu no ano de 2016, em caráter facultativo, como formação continuada aos professores dos diferentes níveis de ensino. A proposta da formação foi trazer um aporte teórico, para instrumentalizar os professores na compreensão dos conflitos que ocorrem dentro da escola, e construir relações melhores para todos. Os professores durante a formação, são convidados a fazerem um diagnóstico dos diferentes tipos de conflitos e violências vivenciadas no espaço da escola, para depois pensar em possíveis estratégias para a resolução dos mesmos. Porém a proposta da formação não foi trazer mais um projeto pra dentro da escola, mas buscar estratégias de se trabalhar de forma interdisciplinar aos conteúdos curriculares, e construir possibilidades que façam um entrelaçando dos conteúdos, com os valores a serem desenvolvidos; formando um projeto. Cada grupo de professores montou seu projeto, e buscou da melhor forma possível, sob orientação e supervisão da professora formadora trabalhar as necessidades de suas escolas. Portanto essa

experiência busca mostrar que se é possível trabalhar a Educação para a Paz na escola. Não como solução, porem como possibilidade de caminho a ser trilhado por todos nós.

Palavras chave: Conflito, Educação, Desenvolvimento, Paz, Tolerância

Introdução

A experiência a qual venho relatar trata-se da aplicação de uma formação de professores que trabalham na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Itatiba, que ocorreu no ano de 2016, denominada Educação Para a Paz e Tolerância. Esta formação pertence ao Grupo de Estudos do qual sou integrante desde 2012, o GEEPAZ - Grupo de Estudos de Educação Para a Paz e Tolerância, pertencente ao LPG – Laboratório de Psicologia Genética, da Faculdade de Educação, da UNICAMP – Universidade de Campinas. Essa formação foi oferecida aos professores pertencentes aos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental IV. Tem caráter opcional. Participaram 27 professores. Os professores que tivessem horário livre e desejassem fazer parte da formação poderiam se inscrever para a mesma. Ela iniciou-se em abril e foi até setembro. Com 7 encontros presenciais e 6 a distância, pela plataforma Moodle. Os encontros à distância eram realizados através da participação de fóruns, chats, postagem de atividades, trabalhos e projetos. Com 13 encontros, tinham 32 horas de formação, mais projeto de aplicação das ações propostas para o trabalho com sentimentos e valores.

Justificativa

A Educação para a Paz tem ganhado terreno, articulada à necessidade de uma educação integral, que envolve o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. A escola durante muito tempo cumpriu o papel de instruir o aluno, oferecendo-lhe subsídios para se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade. No currículo oficial, bastava considerar o domínio das principais disciplinas. Aspecto

este considerado importante, mas que desarticulado de outros conhecimentos situa-se no vazio. O papel da escola antigamente se centrava no conteúdo como fim. Hoje acreditamos que para caminhar rumo ao exercício efetivo da cidadania é necessário ter domínio pleno das diversas áreas do saber, sendo esta uma condição mínima, mas não suficiente, pois ainda é preciso desenvolver-se em outros campos para usar este conhecimento de modo crítico, responsável, coerente e que se volte para o bem coletivo da humanidade. Com esta abordagem formaremos pessoas que conseguem ter maior flexibilidade para interagir com os saberes, desenvolvendo acima de tudo o respeito e a tolerância às diferenças. E por observarmos essa nova realidade é que propomos formação de professores com vistas à Educação para a Paz, na perspectiva da Psicologia Genética.

Objetivo

O objetivo principal da formação foi comprovar que a paz não significa ausência de guerra, pois a guerra é apenas uma das formas de violência. Da mesma forma, os conflitos e a violência do cotidiano escolar devem ser temas ou mesmo conteúdos de reflexão com tomadas de consciência de que por meio da gestão democrática, da capacidade de se colocar no lugar do outro, da cooperação, da justiça social, da solidariedade, da tolerância é possível construir a paz. É objetivo também mostrar que os conflitos são oportunidade para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus alunos, e de todas as pessoas envolvidas no processo educacional: professores, supervisores, funcionários – estendendo para a família e comunidade onde está inserida.

Aporte Teórico

Com dissemos anteriormente nossa formação baseia-se nas pesquisas teóricas piagetianas. Piaget em seu livro “O Juízo Moral da Criança” (1932; 1994), irá realizar pesquisas com jogos de regras com crianças de diferentes idades. Ele

realiza estudos a partir das respostas dadas por crianças, quando questionadas sobre as regras dos jogos. Compara, analisa e verifica como se dá a construção das regras no decorrer da infância. Segundo Piaget (1932; 1994), a Moral é o conjunto de regras estabelecidas pelo grupo social. É a sociedade e o meio cultural que estabelecem esse conjunto de regras a qual devemos seguir. Ele irá demonstrar como se dá a interiorização dessas regras e quais valores irão influenciar no julgamento moral da criança, como isso ocorre e como os educadores poderão, a partir desse estudo, ajudar os alunos na construção de uma Personalidade Ética. E dessa forma construir formas mais evoluídas de resolução de conflitos dentro da escola. Tenta demonstrar como ou quando ocorre, o que Piaget denomina de despertar do senso moral. Entendendo-se como Senso Moral a consciência que faz com que sintamos vontade de cumprir uma obrigação, movidos a uma sensação de bem estar, e assim assumirmos a capacidade de conceber tais deveres morais. Quando adquirimos essa capacidade, somos capazes de conviver em paz. Entendendo-se paz não como ausência de conflitos, mas como uma oportunidade de se colocar em prática valores éticos, que sejam bons para todos, e dessa forma mais justos. Para analisar esse despertar, tomamos como base o Desenvolvimento da Moralidade, dentro da teoria piagetiana; que se inicia desde os primeiros anos de vida da criança. Na infância, temos o início do desenvolvimento da Autonomia Moral, através da consciência que as crianças adquirem ao vivenciarem situações em que tenham que seguir regras. Piaget analisa o comportamento das crianças pelas regras do jogo, (Piaget, 1932; 1994) afirma que “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o individuo adquire por essas regras”. Essa consciência a desperta para o interesse em respeitar as regras, que, segundo Piaget (1932; 1994), acontece em 3 fases: *Anomia*: Período que vai até por volta dos 3 anos, marcada pela ausência de regulação, onde a criança joga em função do seu próprio interesse, diverte-se sozinha, temos aí o período da regra pela ação motora simplesmente; *Heteronomia*:

A entrada no mundo da moral acontece por volta dos 3/4 anos. É uma fase marcada por forte egocentrismo, entendo-se como egocentrismo a incapacidade de analisar situações do ponto de vista de outras pessoas. O seu universo deve centrar-se em satisfazer suas necessidades, o mais certo sempre é o seu ponto de vista e as suas necessidades. Nesta etapa, a criança apresenta uma regulação exterior às regras, ou seja, ela adquire o respeito a uma instituição superior. Só respeita o adulto. Portanto, é o adulto que dita às regras, e cabe a ela apenas obedecer, pois acredita que este é uma pessoa dotada de maior inteligência, e, portanto, tem poder sobre ela. A esse tipo de respeito, damos o nome de respeito unilateral. Nesta fase, todas as razões são justificadas pela ação do outro, e todo o respeito à regra se dá pelas suas consequências, e nunca pela sua intencionalidade e por fim, a ultima fase do desenvolvimento moral, *Autonomia*: A partir do momento que a criança começa a se desenvolver cognitivamente e a entender que as relações entre os pares se dá pela igualdade de condições, ela começa a questionar algumas regras e princípios que antes eram apenas impostas pelos adultos. Nesta fase, ela começa a compreender o princípio da reciprocidade, em que as ações são julgadas pelas suas intenções, levando em consideração o ponto de vista alheio. Para Piaget (1932; 1994), a autonomia moral é a base para o desenvolvimento da Personalidade Ética. Em seus estudos, irá comprovar que a sequência de estágios por que passa a pessoa é invariável, universal, Isto é, todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados. Que a afetividade e cognição possuem componentes motivacionais e que formam uma base estrutural comum na formação e no desenvolvimento da moralidade. É dentro dessa perspectiva que vão avançar os estudos de La Taille. Para La Taille, (2006) é necessário que se leve em consideração todos os sentimentos que cercam as condições para esse despertar do senso moral. Em primeira instância, temos o surgimento dos sentimentos de Amor e Medo, que numa relação equilibrada com a pessoa que educa, faz desenvolver a

noção de Respeito Mútuo. Com o passar do tempo, deve-se despertar alguns sentimentos que, com seus fortalecimentos, serão substituídos por valores morais. A confiança e a simpatia serão substituídas pela honra, enquanto a indignação e a culpa permanecem para a autorregulação moral. A vergonha passa a ser uma Vergonha Moral, que se torna necessária ao “querer fazer” que na verdade é o “dever moral”. Sempre de forma evolutiva, de acordo com a aquisição das competências cognitivas adquiridas no decorrer e evolução de cada fase da moralidade. Portanto por acreditarmos que, como Piaget, a moralidade e autonomia sejam possíveis de serem atingidas por todos os indivíduos, é que adotamos como desafio da Formação Educação Para a Paz e Tolerância estruturar dentro da escola, um ambiente onde o respeito mútuo, a cooperação onde os princípios da reciprocidade sejam vividos.

Apresento aqui o Programa da formação:

- Paz, Conflitos e Convivência: Tolerância, conceitos por uma Cultura de Paz.
- Breve histórico de Educação Para a Paz Conceito/ Incivilidade/ Violência/ Bullying.
Memórias do Professor – Relato descrito de lembrança do professor / Fórum com os professores sobre Vídeo: “Quando eu sinto que já sei” – Documentário no Youtube.
- Violência em Itatiba /Fatores da Violência – Diagnóstico da realidade da sua escola para o projeto.
- As etapas do desenvolvimento intelectual segundo a Psicologia Genética de Jean Piaget: – Material de estudo/- Vídeo Youtube na íntegra, Yves de La Taille, “A Psicologia do Desenvolvimento” / - Quadro com conflito e

diferentes resoluções de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento.

- Fatores do desenvolvimento segundo Piaget/ Desenvolvimento Afetivo /Desenvolvimento Moral.
- Estratégias da Educação para a Paz: Trabalho com os sentimentos na Escola e os valores Paz e Tolerância.
- A autoestima e o Valor de Si - A importância do Autoconhecimento: A educação para os sentimentos/pensamento com reflexão/Atitudes positivas frente ao conflito/Mudança de comportamento do professor.
- Discussão de conflitos hipotéticos por meio de desenhos. - Trabalhar com seus alunos esta atividade e o registro reflexivo da aplicação. Fórum – Como a atividade pode contribuir no desenvolvimento (fatores).
- Possibilidades de diálogos que favoreçam a resolução pacífica de conflitos: Saber conversar/Sansões por reciprocidade/Assembleias.
- Estratégias da Educação para a Paz: aplicação de atividades que contribuam para a discussão e expressão de sentimentos (PAZ) na escola, e outros sentimentos. Com os alunos maiores, realização de uma assembleia e postar registro reflexivo.

Antes de cada aula, os alunos recebiam o material para leitura e aplicaram, em sala de aula, os conteúdos estudados. Após, postaram os resultados obtidos durante a aplicação.

Considerações Finais

O Curso de Educação para a Paz e Tolerância foi idealizado pela Professora Doutora Nádia Maria Bádue Freire, coordenadora do GEEPAZ, com o objetivo de refletir sobre a importância da paz para aprendermos a viver juntos e construirmos juntos um espaço dentro da escola para o desenvolvimento moral. Mas qual é o papel da escola? O GEEPAZ acredita que o respeito e a tolerância são conteúdos

fundamentais a serem ensinados dentro do espaço escolar e só serão garantidos se a escola conseguir rever o “como” encaminha o processo ensino-aprendizagem. Como já dissemos em vários momentos e reafirmamos agora, não estamos falando para se abrir mão do currículo oficial e sim que, ao encaminhar o ensino do currículo oficial, se garantam ações nas quais os conteúdos possam se tornar relevantes para resolver problemas, que mobilizem ações individuais e coletivas e que os saberes se articulem de tal forma que os alunos poderão, por meio deles, estruturar a maneira de ser e conviver no mundo. Por ser esse nosso grande desafio, o GEEPAAZ adiantou-se nessas questões e vem propondo cursos de formação de professores com vistas à Educação para a Paz, na perspectiva da Psicologia Genética. Com o objetivo principal de comprovar que paz não é apenas ausência de guerra, pois a guerra é justamente apenas uma das formas de violência. Da mesma forma, os conflitos e a violência do cotidiano escolar devem ser temas ou mesmo conteúdos de reflexão com tomadas de consciência de que por meio da gestão democrática, da capacidade de se colocar no lugar do outro, da cooperação, da justiça social, da solidariedade, da tolerância é possível construir a paz. A escola que busca tal formação investe no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus alunos, mas também de todas as pessoas envolvidas no processo educacional: professores, supervisores, funcionários – estendendo para a família e comunidade onde está inserida. E foi por isso que trouxemos para Itatiba essa formação em parceria com o Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP. Oferecendo a todos os professores da rede. Uma formação que além de trazer conhecimentos teóricos, trouxe a possibilidade para o professor desenvolver atividades em sala, e montar projetos em grupo, de acordo com as necessidades levantadas no início do curso, pois no início foi feito um estudo diagnóstico das violências encontradas nas escolas e elaboradas ações para se trabalhar o problema, cuidando para que o professor encontrasse no seu próprio currículo atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir

sobre os conteúdos propostos e também sobre os valores paz e tolerância. Ficamos muito satisfeitos com o resultado da formação e do projeto, e tivemos uma avaliação muito positiva da formação. Os professores expressaram o desejo de dar continuidade ao projeto e deram depoimentos expressando o desejo de que a formação deveria abranger mais escolas, e que toda a rede pudesse ter a oportunidade de realizar essa formação. A diversidade de professores de diferentes etapas da infância e também professores de adolescentes, enriqueceu o projeto devido a troca de experiências entre pares com diferentes realidades. As professoras da creche tinham dúvidas sobre os resultados do projeto com crianças tão pequenas, porém se sentiram muito gratificadas com os resultados. Segue alguns relatos retirados do portfólio dos projetos de algumas professoras: (...) “Durante a rodinha, eu mostrei para as crianças as carinhas com os sentimentos básicos: alegria, tristeza, zangada e susto. As crianças começaram a olhar e imitar em frente do espelho, como mostrado nas fotos da atividade disponíveis. A experiência foi muito positiva, pois as carinhas foram incorporadas a rotina. Agora, toda vez que observo uma criança zangada, contrariada, triste ou assustada, utilizo das carinhas, nomeando seus sentimentos, de forma que desde cedo, eles consigam identificá-los”; (...) “Consideramos muito importante a realização desse trabalho, ele nos colocou diante de uma realidade interessante. Já era de conhecimento nosso e também de outros profissionais da entidade que a violência, infelizmente, fazia parte da vida da grande maioria das crianças, porém, não tínhamos idéia de quanto desconhecidas eram a paz e a tolerância; (...) “Essa constatação nos trouxe uma nova possibilidade de trabalho.” (...) “O curso nos trouxe conteúdos, muito interessantes, para podermos melhorar nossa atuação não somente como profissionais, mas principalmente como pessoas comuns, como seres pertencentes a uma sociedade que ainda não entende que viver em paz não significa viver numa boa, viver sem problemas que na verdade significa sim saber lidar com os conflitos, saber se desenvolver com respeito aos seus princípios porém

com respeito aos princípios do outro.” (...) “Achamos o curso muito bom mesmo! O material ofertado como apoio, em nossa opinião, era de extrema qualidade.” (...)“Enfim gostamos muito e esperamos poder participar de novas iniciativas como esta.”. Ouveam muitos outros depoimentos enriquecedores, e comoventes, afinal foram 27 professores participantes. E como ficaria muito extenso colocar todos, escolhemos esses para exemplificar a aprovação dos professores frente a formação e aos projetos aplicados pelos mesmos. Esperamos que esses professores sejam nossos multiplicadores e que dessa forma possamos investir numa educação em valores, especialmente em Paz e Tolerância.

Referências

Assis Catia Gould, Freire Nadia Maria Badue e Delcorto Claudia. “O papel da Escola na Perspectiva da Educação Para a Paz”, In: ASSIS Orly Zucatto Mantovani de “XXV Encontro Nacional de Professores do Proepre – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anais) Escola Torna-te o que és!” UNICAMP, FE,2012.

La Taille Yves de “Moral e Ética dimensões intelectuais e afetivas” Porto Alegre Artmed Editora, 2006.

Piaget, Jean. “O juízo Moral da Criança”.4ª Edição. Tradução Elzon Lenardon São Paulo: Summus Editora, 1994.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL - EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A PAZ SE APRENDE EM QUALQUER LÍNGUA

Eduardo Amos – ej.amos@hotmail.com - GEEPAZ

Resumo

O ambiente nas instituições de Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Brasil tem apresentado índices de intolerância e violência de tal intensidade que transformaram a escola num território conflagrado. Isso tem forte impacto não apenas na aprendizagem do aluno, mas principalmente na sua formação como cidadão autônomo e consciente do seu papel social. Inicialmente atuando como professor de língua inglesa, meu conhecimento da realidade escolar brasileira ficava circunscrito às escolas onde trabalhava. Posteriormente, como autor de livros didáticos para o ensino desse idioma, a visão da realidade escolar foi significativamente ampliada na medida em que meu contato com escolas das diversas regiões do país permitiram identificar, ainda que empiricamente, os desafios enfrentados pelos educadores. O presente relato tem por objetivo apresentar o processo de criação e das primeiras utilizações de material didático de inglês no Ensino Fundamental II, que tem como tema a articulação do conteúdo curricular com a Educação para a Paz. Pretende-se aqui também elucidar as questões que provocaram a inquietude e o desconforto que, por sua vez, dispararam o processo de elaboração desse material de tal forma que propiciasse não somente o aprendizado de conteúdos específicos, mas especialmente que trouxesse para a sala de aula vivências através das quais o aluno pudesse refletir e atuar como protagonista na construção de um ambiente mais humano e acolhedor. A elaboração desse material exigiu a definição dos eixos sobre os quais foi construído o percurso de aprendizagem, quais sejam: os gêneros textuais e a Educação para a Paz como tema transversal. A escolha de temas de cada capítulo foi feita para adequar a abordagem dos aspectos relativos à Educação para Paz. O

desenvolvimento da coleção levou também à construção de alguns eixos temáticos que se desdobram ao longo dos quatro volumes. A necessidade de trabalhar o protagonismo do aluno demandou a elaboração de atividades que permitissem uma atuação efetiva no meio social da escola e da comunidade. A ampliação dessa atuação se deu pelo desenvolvimento de uma plataforma digital que dá suporte a uma rede social da qual participam alunos que utilizam a coleção em todo o país.

Palavras Chave: ensino de línguas; Educação para a Paz; material didático; protagonismo; gêneros textuais.

Introdução

A crescente complexidade da vida em sociedade tem colocado desafios enormes para a educação brasileira. É sabido que a escola é uma instituição conflituosa por excelência onde interesses diversos e, muitas vezes, antagônicos se entrecruzam e se chocam. Ao longo do tempo, o que era simples confronto de ideias, visões de mundo diferentes e posturas que levava à reflexão, à discussão e ao crescimento, cedeu lugar ao acirramento de posições cada vez mais intolerantes para com a diversidade, com o pensar diferente, de tal modo que hoje encontramos um ambiente social literalmente conflagrado. Assim, o que vemos hoje é a escola sendo transformada em palco de intolerância e violência. Isso, porém, não ocorre apenas dentro da escola, mas na sociedade como um todo. É preciso aprender a viver juntos.

Essa realidade pode ser constatada por meio de um rápido olhar pela mídia impressa e televisiva, a qual revela a existência de escolas localizadas em regiões do país que vivem em flagrante conflagração. Entretanto, o que mais surpreende o observador, é que, na maioria das vezes, os episódios de violência recebem apenas um tratamento policial.

Nesse sentido, não se tem notícia de programas de abrangência nacional que tenham por objetivo abordar a questão da educação para a paz e a tolerância de

modo sistêmico, isto é, a partir da própria instituição, atingindo todas as suas instâncias. Por exemplo, quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), foram incorporados aos elementos norteadores da educação básica nacional o conceito de temas transversais. Contudo, a Educação para a Paz não foi contemplada naquele documento, evidenciando como esse tema ainda não fazia parte do olhar institucional oficial.

Foi nesse contexto que uma profunda inquietação e desconforto apoderaram-se de mim e levaram-me a buscar caminhos diferentes daqueles por que tinha trilhado até então. Nessa busca acabei por encontrar o conceito de Educação para a Paz. As leituras, discussões, participações em congressos, seminários e grupos de estudo que se seguiram foram fundamentais para que se chegasse à ideia de uma coleção para o ensino de inglês que articulasse os conteúdos linguísticos curriculares específicos com a Educação para a Paz, vista aqui com um tema transversal.

Desenvolvimento

O primeiro passo foi definir os dois pilares que sustentariam a coleção: Educação para a Paz e gêneros textuais. A etapa seguinte foi elaborar o percurso dos temas a ser percorrido pelo aluno ao longo dos 8 capítulos de cada um dos 4 volumes. Os 32 temas que perfazem a obra fazem um caminho que parte do indivíduo e sua identidade, passa pelas suas origens, família, amigos, vizinhança e vai se ampliando e aprofundando em questões mais amplas no sentido do social, do coletivo.

Um dos maiores desafios encontrados foi o de trabalhar simultaneamente os 3 elementos constituintes da obra: conteúdos linguísticos, gêneros textuais e Educação para a Paz. A solução encontrada foi deixar que o fio condutor fosse a Educação para a Paz em algum dos seus aspectos. Nesse sentido, o capítulo cujo

tema é Identidade inicia com o levantamento do conhecimento prévio do aluno acerca do tema. Em seguida propõe ao aluno que faça um inventário dos elementos que constituem a identidade de uma pessoa. O gênero textual trabalhado nesse capítulo são os documentos de identidade, isto é, os meios pelos quais a sociedade identifica os cidadãos. Incluem-se aí a carteira de identidade, passaporte, carteira de motorista, carteira de estudante, título de eleitor. Cada um desses documentos tem suas características específicas e uma esfera de circulação social própria. O conteúdo linguístico trabalhado nesse capítulo é o verbo *to be* (ser/ estar), que é fundamental para o contexto do capítulo uma vez que é o verbo usado para expressar a identidade.

Outro capítulo que ilustra muito bem a maneira como a Educação para a Paz foi o elemento determinante do percurso é o de número 5 do volume 1. Dentre as leituras realizadas na etapa de pesquisa de base, encontrei um artigo de Paulo Freire (1986) em que ele afirma que “A paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social.”

Entendemos que a superação das realidades sociais perversas e a edificação da justiça social passam necessariamente pela questão do acesso aos bens materiais. Esse acesso, por sua vez, está relacionado à questão financeira, afinal, sem dinheiro não se compra comida, roupas, cultura e entretenimento. Portanto, é importante que as pessoas tenham algum conhecimento a respeito de educação financeira. Essas questões ensejaram a criação do capítulo *Financial Education* (Educação Financeira) que leva o aluno a trabalhar conceitos como o de planejar, ganhar, economizar e gastar. Um dos gêneros textuais trabalhados nesse capítulo é orçamento doméstico/financeiro que permite ao aluno organizar seus ganhos e gastos. A prática com um orçamento doméstico é algo que não se restringe ao ambiente da sala de aula, mas que o aluno pode levar para a vida. Um dos conteúdos linguísticos trabalhados nesse capítulo é a pergunta *How much...?*

(Quanto custa...?). Essa pergunta que tradicionalmente tem seu uso limitado às relações de compra e venda, aqui adquire uma relevância muito maior na medida em que tem como contexto a educação financeira.

O quadro a seguir mostra os 32 temas abordados ao longo dos 4 volumes.

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Capítulo 1	<i>Identity</i> (Identidade)	<i>Food</i> (Comida)	<i>Timeline</i> (Linha do tempo)	<i>Relationships</i> (Relacionamentos)
Capítulo 2	<i>Origins</i> (Origens)	<i>Health</i> (Saúde)	<i>Values</i> (Valores)	<i>Problem solving</i> (Resolução de problemas)
Capítulo 3	<i>Homes</i> (Lares)	<i>Expression</i> (Expressão)	<i>Mobility</i> (Mobilidade)	<i>Media</i> (Mídia)
Capítulo 4	<i>Friends</i> (Amigos)	<i>Music</i> (Música)	<i>Water</i> (Água)	<i>Free time</i> (Tempo livre)
Capítulo 5	<i>Neighborhood</i> (Vizinhança)	<i>Consumerism</i> (Consumismo)	<i>Africa</i> (África)	<i>Literature</i> (Literatura)
Capítulo 6	<i>Time</i> (Tempo)	<i>Technology</i> (Tecnologia)	<i>Sustainability</i> (Sustentabilidade)	<i>Visual Art</i> (Arte visual)
Capítulo 7	<i>Financial Education</i> (Educação Financeira)	<i>Journey</i> (Jornada)	<i>Volunteering</i> (Trabalho voluntário)	<i>Life Plan</i> (Plano de vida)
Capítulo 8	<i>Sports</i> (Esportes)	<i>Native People</i> (Povos nativos)	<i>Tribes</i> (Tribos)	<i>Change</i> (Mudança)

Outro aspecto importante na elaboração desse material foi a necessidade de os capítulos dialogarem entre si de tal maneira que não se criasse uma estrutura fragmentada. Nesse sentido, é possível verificar que há alguns eixos temáticos que

se desenrolam ao longo dos volumes e que estabelecem alguma ligação entre os capítulos.

Um dos eixos temáticos, por exemplo, fala da questão da identidade e inclui os capítulos Identidade, Origens, Povos nativos, Valores, Tribos, Relacionamentos. Outro eixo é aquele formado pelos capítulos Educação Financeira, Consumismo, Sustentabilidade, Resolução de Problemas. Também é possível identificar o eixo temático formado pelos capítulos Tempo, Linha do Tempo e Tempo Livre. Há outras possibilidades de diálogo entre os capítulos.

Uma vez traçado o percurso a ser seguido, foi necessário construir a estrutura dos capítulos. Desde o início estava claro que cada capítulo era, em si, um caminho a ser trilhado e trajeto não poderia ser truncado, fragmentado, mas deveria ser realizado o mais suave possível.

A forma final dos capítulos a que se chegou é a seguinte:

- Cada capítulo é dividido em 3 lições. A lição 1 tem por objetivo despertar o aluno para o tema do capítulo e fazer um levantamento do repertório (conhecimento prévio) a respeito. Essa lição também faz um trabalho preliminar com os gêneros textuais e com os componentes linguísticos que serão necessários para o que será realizado na lição 2. A lição 2 amplia e aprofunda o trabalho com os gêneros textuais e problematiza as questões relativas ao tema do capítulo. Finalmente, a lição 3 tem seu foco na produção do aluno. É importante enfatizar que o aluno sempre é instado a produzir um gênero textual (escrito, visual, misto) previamente trabalhado.

O capítulo encerra com uma seção chamada Peace Talk (Conversação de Paz) em que é realizada uma discussão acerca do tema do capítulo a partir de um texto e sempre à luz de algum aspecto da Educação para a Paz. A discussão é seguida de alguma ação prática de intervenção social que tenha relação com o assunto tema do capítulo.

A maneira como os capítulos foram organizados tem como objetivo não apenas a construção dos conhecimentos linguísticos específicos da língua inglesa, mas especialmente trabalhar questões como conscientização da própria identidade, respeito às diferenças e valorização do outro, dentre outras. O que se busca é criar situações através das quais o aluno possa se trabalhar no sentido da sua construção como cidadão autônomo e atuante. Essa visão está em sintonia com o que afirma Freire (2011) quando diz que

Um dos principais papéis da Educação é contribuir á construção do homem. Para construir o homem, é preciso, antes, saber que homem se quer construir. É saber a qual tipo de sociedade se estará servindo: cooperativa ou coercitiva, tolerante ou permissiva, democrática ou autocrática.

Ao elaborar esse material didático, partimos do pressuposto de que o espaço de aprendizagem não se limita à sala de aula e que o aluno precisa se apropriar de outros espaços da escola. Assim, muitas das sugestões de atividades e projetos ultrapassam os limites da sala de aula afinal, o aprendizado só se concretiza socialmente. Nesse sentido, o passo final para a circulação social da produção do aluno foi o desenvolvimento de uma plataforma que abriga uma rede social da qual participam alunos de todo o Brasil que utilizam esse material. Ali, cada aluno abre a sua conta e cria a sua página. Uma vez criada sua página, o aluno poderá publicar toda a sua produção textual seja ela em forma de escrita, um vídeo, uma canção, etc. Como se trata de uma rede social, todos os participantes podem ter acesso à produção do aluno, bem como podem “dar um *like*”, fazer algum comentário sobre o trabalho de outro aluno e até mesmo compartilhar trabalhos que tenha gostado. Como os professores também têm acesso à plataforma, eles podem tecer comentários a respeito de trabalhos de alunos que não os seus. Dessa maneira, os comentários podem contribuir para a melhoria da produção dos alunos. Alguns relatos recebidos dão conta que alunos de uma região do país têm recebido comentários de professores de outra região. Isso tem tido um impacto altamente

positivo na autoestima dos alunos uma vez que percebem que estão sendo valorizados por pessoas que não conhecem pessoalmente.

Algumas mudanças têm sido observadas nos alunos que têm utilizado esse material desde o ano de 2016. Entretanto, essas observações ainda estão numa fase empírica e carecem de um estudo científico mais detalhado para se avaliar a extensão das mudanças observadas. Todas as observações realizadas foram relatadas por professores que usam o material. Dentre os relatos recebidos dos professores constam, dentre outros:

“Meus alunos estão mais envolvidos com o inglês.”

“A participação dos alunos aumentou muito e não tenho mais problema com disciplina em sala de aula.”

“Parece que eles estão gostando mais das minhas aulas.”

“Meu 8º ano diz que minhas aulas os fazem chorar de emoção.”

“Eles estão produzindo uns poemas lindíssimos.”

“Eles mesmos organizaram uma visita a uma instituição que cuida de idosos. Planejaram várias atividades como: leitura de poemas, contação de histórias, apresentação musical. Eles fizeram tudo sozinhos.”

Alguns desses comentários traduzem o caminho realizado pelos alunos no sentido do outro, da busca pela compreensão do outro. Transparece também como as atividades propostas pelo livro didático podem impulsionar a autonomia dos alunos.

Considerações finais

Apesar de Jares (2007) afirmar que “a educação por si mesma não pode erradicar as violências estruturais que negam a paz e que afetam a própria sobrevivência da espécie humana” e que “a paz não chegará pela via escolar, mas mediante a ação social e política”, a crença na capacidade de a escola contribuir de modo decisivo para o processo de construção da paz e da tolerância está enraizada

em nossa sociedade. Essa crença está relacionada ao fato de encontrarmos, na escola, cidadãos divididos por faixas etárias e que passam juntos pelo menos quatro horas de seus dias. Além disso, a maneira como a escola está estruturada – divisão em áreas de conhecimento, horários para cada aula, materiais didáticos específicos para cada faixa etária etc. – tem muito a contribuir para o desenvolvimento de ações que caminhem na construção de um ambiente de paz e tolerância.

É evidente que um único professor não consegue caminhar sozinho mais do que meia dúzia de passos nessa longa caminhada. Tampouco o livro didático de uma única disciplina tem o poder de promover grandes transformações no cotidiano de uma escola. Contudo, por menor que seja o alcance de suas ações, um professor e um material didático podem fazer muita diferença.

A nosso ver, qualquer tentativa de implementação da educação para a paz no contexto escolar só fará sentido se vista a partir do conceito de tema transversal e trabalhado tanto vertical (dentro de cada disciplina) como horizontalmente (nos vários segmentos que compõem a educação básica).

Contudo, nada disso poderá ser feito sem que haja formas de participação ativa dos alunos no ambiente escolar, seja por meio de instâncias de representação e expressão de suas necessidades e expectativas, seja por meio de mecanismos como um mural, um jornal escolar ou uma rádio escolar, que permitam que a voz dos alunos seja ouvida.

Assim, é possível afirmar que uma proposta de educação para a paz no ambiente escolar não se efetivará sem que seja garantido aos alunos um espaço democrático mínimo. Questões como indisciplina e violência poderiam ser mais bem equacionadas num ambiente em que existam instâncias democráticas ou canais para que os alunos possam se sentir parte integrante do cotidiano escolar. Afinal, como afirma Schilling (2004, p.31), “o silêncio é a gramática da violência”.

Referências

Freire, Nadia M. Bádue. (org.) Contribuições da psicologia genética na educação para a paz e tolerância. In “Educação para a Paz e a tolerância – fundamentos teóricos e prática educacional”. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 29.

Freire, Paulo. Ano Mundial da Paz. “El Correo de la Unesco”, dez. 1986. p. 46.

Galtung, Johan. “Theories of Peace – A Synthetic Approach to Peace Thinking.” Disponível em https://www.transcend.org/files/Galtung_Book_unpub_Theories_of_Peace_-_A_Synthetic_Approach_to_Peace_Thinking_1967.pdf . Acessado em 30 de maio de 2016.

Jares, Xésus. R. “Educação para a Paz: sua teoria e sua prática”. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 152.

Lederach, J.P. “Educar para la paz”. Barcelona: Fontamara, 1984, pg. 19.

_____. “A Framework for Building Peace”. Syracuse: Syracuse University Press, 1995. p.3-23.

Schilling, F. “A sociedade da insegurança e a violência na escola”. São Paulo: Moderna, 2004, 1 ed., pg.31.

PÔSTER
APRENDER A CONHECER



EDUCAÇÃO

1º.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL
EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O USO DOS BLOCOS LÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA ESTRUTURA DE CLASSIFICAÇÃO

Daniela Michelone Trabachini – dani.tr@terra.com.br – PROEPRE - Prefeitura da Estância Turística de Salto
Taislene Guimarães- taislene_ped@yahoo.com.br - LPG - UNICAMP

Resumo

O presente relato busca apresentar uma experiência de trabalho com a inclusão de classes junto a crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I pautada na teoria piagetiana e nos pressupostos do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental). Propomos seis estratégias didáticas com base nos blocos lógicos para possibilitar as construções desta estrutura. O método clínico Piagetiano utilizado na aplicação das atividades propostas demonstrou que a solicitação correta por parte do professor auxilia na construção do conhecimento. Por meio da descrição das atividades, bem como das falas dos sujeitos durante elas, foi possível perceber nuances do pensamento pré-operatório e os avanços qualitativos durante o decorrer da sequência didática. Entendemos que um trabalho intencional como este é fundamental para possibilitar construções operatórias pelas próprias crianças.

Palavras Chave: Classificação; Blocos Lógicos; Ensino Fundamental.

Introdução

Nossa discussão e proposta de intervenção versa sobre a construção da estrutura operatória de inclusão de classes/ classificação por crianças matriculadas em um primeiro ano do Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo.

Partimos dos princípios interacionistas piagetianos como norteamento teórico, onde explica-se a aprendizagem da criança ação que exerce sobre o objeto de conhecimento e vice-versa. Já para um norteamento prático nos valem dos pressupostos da metodologia do PROEPRE, pois o ambiente da sala de aula a ser aplicada a sequência de atividades passou por muitas alterações, bem como a própria postura da professora frente ao seu papel junto aos alunos.

A dinâmica da turma foi modificando-se aos poucos com a inclusão de rotinas como a chamada feita pelos próprios alunos e a organização das mesas (agrupamentos) que se alterna nos dias da semana e até mesmo no mesmo dia, dependendo do objetivo da atividade. Notamos que a partir da fixação da rotina, as crianças sentiram-se mais seguras e tranquilas. Ao chegarem à sala começam a se organizar e também distribuir materiais de forma bastante autônoma.

Foram realizadas duas principais alterações: a primeira foi o símbolo utilizado para marcar a presença na chamada, que inicialmente era uma lua minguante, para um círculo, pois chegaram a conclusão que a lua não era prática; e a segunda alteração nos arranjos das mesas, eliminando a disposição de grupos de quatro, pois o espaço de circulação da sala ficava muito reduzido, ficando apenas agrupamentos em U (segunda-feira), em duplas (terças/quintas), em trios (quartas/sextas).

A postura da professora também constantemente repensada, na medida que procurava utilizar-se do método clínico para a condução das atividades. A elaboração das atividades passou a ser planejada objetivando os desafios que elas trariam ao grupo. Neste sentido, e pelas crianças serem naturalmente curiosas, a

professora tomou cuidado para não dar respostas prontas e incentivou as crianças a argumentarem sobre o que achavam e pensavam até chegarem a uma resposta.

Durante todo o processo de estudo e transformação do ambiente, o que nos pareceu bastante instigante, no que se refere à idade com a qual trabalhamos, foram as possibilidades de construções lógico elementares. Diante disso, e da oportunidade de socializar nossa prática, elegemos neste primeiro momento o trabalho com a inclusão de classes e os blocos lógicos como material base.

Eis que nosso problema foi definido da seguinte forma:

Como proporcionar a construção de classificações por meio de blocos lógicos?

Com base neste, traçamos os seguintes objetivos:

- Conhecer características próprias da classificação
- Propor e aplicar uma sequência didática que vise a construção de classe pelas crianças com base nos blocos lógicos
- Refletir sobre a importância de um trabalho construtivista para construções lógico elementares.

Marco teórico

Tomando como base os escritos de Jean Piaget sobre a aquisição de conhecimentos, entendemos que a aprendizagem se dá por sucessivos estágios de equilíbrio, ou seja, são necessárias a realização de diversas assimilações e acomodações pelo próprio sujeito para que alcance patamares cada vez mais elaborados de conhecimento.

No que se refere à criança de 6 anos, idade média dos sujeitos participantes deste relato, a forma pelo qual interagem com os objetos do conhecimento é por meio da inteligência simbólica ou representativa. Esta capacidade de resolver os problemas que o mundo impõe de forma simbólica marca o avanço deste estágio do

desenvolvimento infantil (pré-operatório) quando comparados às características da inteligência simbólica anterior (sensório-motor).

No entanto, apesar dos avanços que a inteligência simbólica proporciona, as crianças pré-operatórias ainda não apresentam a reversibilidade do pensamento operatório, o qual será objetivado mais adiante. Uma das estruturas a ser construída pela criança nesta passagem para o mundo das operações é a inclusão de classe ou classificação.

Mantovani de Assis (2002) apresenta o conceito da estrutura de classificação como a “capacidade de estabelecer relações entre os objetos e reuni-los em classes de maior extensão” (p. 38). Em outras palavras, é a capacidade de reunir por semelhanças e separar por diferenças.

É importante ficar claro que tal capacidade só pode ser adquirida quando se é possibilitada à criança o manuseio de materiais concretos para que o próprio sujeito, ao entrar em contato com este objeto do conhecimento, entre em conflito cognitivo e busque formas mais elaboradas de resolvê-lo.

A autora ressalta que as intervenções do professor, frente às construções da inclusão de classes, devem ocorrer no momento oportuno, ao proporcionar aos alunos a manipulação de objetos que possam ser subdivididos em classes menores, ou reunião para formar classes maiores, inclusive um dos materiais citados é o grupo de blocos lógicos. (MANTOVANI DE ASSIS, 2002)

Sobre o uso dos blocos a autora ressalta:

As situações que engendram esse comportamento de classificação são muito simples, porém, implicam que a instrução da professora represente uma dificuldade que só será compensada se a criança considerar, ao mesmo tempo, as semelhanças e diferenças existentes entre as peças. Esta solução exige uma resposta mais complexa pois as duas coleções deverão ser formadas de elementos que se assemelham, num aspecto, mas que são muito diferentes em outros. (MANTOVANI DE ASSIS, 2002, p. 40)

Sobre isto, nos é oportuno dizer que não cabe ao professor dar o critério de organização de classes de qualquer material que seja. O papel do professor,

portanto, será o de proporcionar intencionalmente atividades que levem as crianças a tal reflexão, argumentar colocando-os em contradição e contra argumentar a fim de levá-los a construções cada vez mais sólidas.

Desenvolvimento

Esta sequência didática foi pensada e realizada junto de 20 crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental entre os meses de abril e maio de 2017. Segue o relato de cada uma das seis propostas:

1ª proposta: Exploração livre

Nesta primeira proposta, as crianças, coletivamente, tiveram a oportunidade de manusear livremente o material e criarem hipóteses para sua funcionalidade.

Como as crianças já tinham contato com outros materiais concretos como Material Dourado e Escala Cuisinaire, acharam que era uma outra versão destes, pois não conheciam o nome Blocos Lógicos. Algumas crianças nomeavam apenas como formas: “*é uma caixa de peças*”, “*são círculos, quadrados, triângulos*” poucos citaram retângulo nesta etapa. Alguns comentaram que haviam brincado com “isso” na Educação Infantil.

Sentados em roda foi deixado que explorassem as peças e imediatamente construções começaram a surgir. Muitos questionamentos surgiram entre eles, querendo saber se aquele material servia para contar. E então foram questionados de como poderiam usar aquelas peças para contar. Como tinham referência das peças de Cuisinaire que valem 1, 2,... e assim por diante, ficaram tentando achar equivalências, mas no final apenas contaram as peças. Outras crianças insistiam que aquele material não era para contar, que servia para fazer construções:

“Olha, dá para fazer casa”

“Eu fiz um bolo”

E atentaram para as formas e começaram a nomeá-las.

2ª proposta: Descobrimo as características das peças

Em seguida buscamos refletir sobre as características das peças: nomear as formas, as cores, os tamanhos e as espessuras.

Vocês conhecem o nome dessas peças? (prof)

Houve facilidade para identificar o quadrado, triângulo, círculo, que também foi chamado de redondo e retângulo foi lembrado por apenas duas crianças. Percebeu-se aí o conhecimento físico e social ainda em exploração/construção. Por estarem inseridos no ambiente escolar desde a Educação Infantil, aos 4 anos, esperava-se que soubessem nomear com mais facilidade essas formas, porém por heteronomia, quem não sabia, concordou com o nome dado pelos colegas.

Vocês sabem do que elas são feitas? (prof) “*De madeira!*” (unânime)

Falaram sobre as cores (amarelo, azul e vermelho) também com unanimidade. Após este primeiro momento começaram a mencionar diferenças e semelhanças entre tamanhos: existência de peças iguais, porém grandes e pequenas: “*essa é igual a essa, mas é pequena*”

Diante desta situação passamos para a próxima etapa em um outro dia.

3ª proposta: Juntando por semelhança e separando por diferenças

Após estarem familiarizados com as peças, as crianças foram solicitadas a formarem grupos com as peças livremente. O objetivo da professora neste momento, era solicitar aos pequenos criarem critérios próprios para a subdivisão das peças, juntando por semelhanças ou separando por diferenças.

Solicitou-se que separassem as peças por semelhanças:

O que elas têm de igual? (prof)

Eis algumas falas dos alunos durante a exploração:

“É quadrada”; *“Redondo com redondo”*; *“Círculo”*; *“Triângulo com triângulo”*; *“Essa é vermelha...azul...amarela...”*; *“Mas deixa ela aqui com o quadrado”* (quadrado amarelo); *“Então deixa aqui com o amarelo...”*; *“Então separa o vermelho e o azul” ...*

E assim a primeira classificação foi realizada pelo critério de cores.

Após foi solicitado que pensassem em outra forma de agrupar as peças, separando-as por um outro jeito em que tivessem outra característica em comum, assim a classificação por formas surgiu com naturalidade e neste momento pudemos definir como se chamava aquela peça que alguns chamavam de “redondo” e por heteronomia novamente, definiu-se a denominação: círculo.

Como essa forma acabou ficando em evidência, outra classificação foi sugerida por algumas crianças: o que é redondo e o que não é redondo.

Retomamos o primeiro questionamento para esgotar as possibilidades de classificação: E agora, podemos fazer outras combinações e juntar as peças que tenham alguma coisa igual? (prof). *“Podemos separar por tamanho, grande, médio e pequeno”*. (Essa observação deu-se porque estavam considerando o retângulo como um quadrado médio).

Como citado anteriormente, nem todas as crianças tinham o conhecimento físico/ social de que aquela determinada forma chamava-se retângulo, então isso causou um desequilíbrio. Colocou-se para o grupo o que achavam sobre isso, buscando uma alternativa no mesmo nível deles mediante o uso de contra-argumentações.

Como algumas crianças já tinham certeza que eram diferentes, ficou combinado com o grupo que não tinha médio, que aquilo era retângulo.

Foi solicitado que uma criança pegasse um quadrado que achava que era grande (ela pegou um quadrado, vermelho, grande e grosso), então foi solicitado em seguida que pegasse um pequeno (ela pegou um quadrado, vermelho, pequeno e fino)

Então, outro impasse surgiu, algumas crianças começaram a atribuir à espessura o atributo “grande”: “*Esse também é grande*” (mostrando quadrado pequeno, amarelo, grosso)

Questionado junto a outra peça realmente grande, explicou-se que era grande porque era “assim”, mostrava a espessura.

Nesta etapa foi sugerido que procurássemos peças com as mesmas formas. A intenção era que ao colocar as formas lado a lado percebessem a escala de tamanho entre elas para definirem o que era grande e pequeno. Feita a classificação, foram questionados: Quantos tamanhos podemos encontrar aqui? (prof). “*Dois: grande e pequeno*”. Vocês acham que só dá para separar assim? Tem outra forma de separar as peças? (prof)

Então a espessura voltou a deixá-los intrigados, pois alguns sabiam nomear como grosso e fino, mas a maioria usava o termo grande/pequeno para esse atributo.

Por heteronomia, aceitaram a nomenclatura grosso/ fino, porém percebo que algumas crianças não criaram essa estrutura classificatória. Era exatamente este o objetivo desta sequência didática com uso dos blocos lógicos para a construção da estrutura da classificação: oportunizar desafios cognitivos para alcançar construções próprias.

4ª proposta: Caixas de classificações²⁴

Nesta proposta utilizamos duas caixas com as possibilidades de placas: “É/ Não é; Tem/ Não tem”. Escolheu-se uma das peças dos blocos lógicos e perguntou-se para o grupo de crianças uma característica. A peça escolhida foi um quadrado grande, amarelo, fino e o atributo destacado foi a cor (amarela).

²⁴ Proposta de Mantovani de Assis (2002), adaptada por Guimarães e Saravali (2016).

Cada criança podia escolher uma peça na caixa de blocos e, diante das caixas “É”/ “Não É” optar em qual caixa guardar sua peça, porém justificando sua escolha, dando um atributo da sua peça que é ou não é igual ao que está na caixa.

As crianças tiveram certa facilidade para descrever os atributos e quando alguma criança não conseguia, outra ajudava. Ao mesmo tempo, aproveitou-se para explorar outros atributos além daquele escolhido pela criança. Por exemplo: A Vitória disse que vai guardar a peça nesta caixa porque é da mesma forma. O que mais ela poderia dizer para poder guardar essa peça aqui? (prof). “*É grande!*”. E se ela quisesse guardar na caixa do “Não É”? O que poderia ser dito para poder dar certo? (prof). “*Não é vermelho*”. “*Não é grosso*”.

Os resultados da atividade foram muito positivos, as crianças participaram ativamente e demonstraram avanços qualitativos frente à atividade anterior.

5ª proposta: Descubra a peça

A quinta proposta trata-se de uma brincadeira onde a professora escolhe aleatoriamente uma peça dentre todas as 48 e a esconde em uma de suas mãos; as crianças precisam adivinhar qual é a peça fazendo perguntas sobre as possibilidades de atributos existentes, e a professora pode apenas responder “sim” ou “não”.

Após escolhida a peça pela professora, pediu-se que as crianças iniciassem as perguntas. O primeiro atributo que chama a atenção deles é sobre forma. A primeira pergunta foi: “*É aquela peça que tem quatro pontas?*”. Não sei, como é o nome? (prof) “*Quadrado*” Sim (prof) “*Heeeee...*” (vibração sonora da turma!)

Vejamos alguns dos questionamentos seguintes: É azul? Sim (Heeeee...vibração sonora da turma!). É triângulo? Não (nesta hora, outra criança já diz que não é triângulo, que já falou que é quadrado!). Percebe-se que há crianças mais atentas e outras menos. Ao mesmo tempo, há aqueles que já vão repetindo as características já descobertas e “montando” a peça escondida.

É fino?. Não. Então já sei, é quadrado, azul, grosso. Mas está faltando alguma coisa para perguntar?. Se é grande ou pequeno. Faça uma pergunta então. É grande? Não. Em coro: -é quadrado, azul, grosso e pequeno. Isso! (Heeeeeee....gritos de alegria!)

Interessante notar que eles listavam os atributos na ordem em que foram descobertos.

Fizemos outras vezes, com peças diferentes, e a evolução que percebi no pensamento foi a estrutura relacionada á espessura e tamanho, que envolve o conhecimento lógico matemático, menos presente no início da sequencia didática.

6ª proposta: A história do pirata

Em um último momento, em roda, todas as crianças receberam cada qual uma peça e a deveria esconder entre suas mãos. Eis que a professora inicia a seguinte história:

"Era uma vez um pirata que adorava tesouros. Havia no porão de seu navio um baú carregado de pedras preciosas. Nesse porão, ninguém entrava. Somente o pirata tinha a chave. Mas sua felicidade durou pouco. Numa das viagens, uma tempestade virou seu barco e obrigou todos os marinheiros a se refugiarem numa ilha. Furioso, o pirata ordenou que eles voltassem a nado para resgatar o tesouro. Mas, quando retornaram, os marujos disseram que o baú havia sumido. 'Um de vocês pegou', esbravejou o pirata desconfiado."

Neste momento, as crianças precisaram descobrir quem estava com o tesouro do pirata seguindo os comandos da professora. Por exemplo: se ela dissesse “o tesouro do pirata não é vermelho”, todas as crianças com peças de cor vermelha deveriam dispor da peça à sua frente, e assim por diante, até que alguém pudesse descobrir não apenas a peça (descrevendo seus quatro atributos) mas também qual criança estava com ela.

Dispostas em roda, cada criança escolheu uma peça e a escondeu das demais. A professora escolheu mentalmente uma das peças da caixa já escolhida e

escondida por uma das crianças, e guardou segredo. Iniciamos com os comandos: O tesouro do pirata não é círculo.

Algumas crianças mais atentas colocaram suas peças à frente porque eram círculo e assim por diante, até que todos os atributos foram explorados, tanto com afirmações – É um quadrado – como com negativas – não é fino.

Nesta atividade, notei que para elas ficava mais fácil a identificação quando o comando era na negativa.

Houve mais competição entre elas nesta atividade. O fato de ter que esconder sua peça deixaram as crianças mais curiosas. Um queria “dedurar” a peça do outro. Algumas crianças ainda estão egocêntricas nas relações sociais. Isso causou certo desequilíbrio na concentração, mas conseguimos completar a atividade e repeti-la com outra escolha de peça.

Considerações

Ao finalizar nossa sequência didática, percebemos o quanto as crianças evoluíram na construção de suas estruturas operatórias/classificatórias, apesar das dificuldades existentes.

Durante as intervenções, argumentações e contra argumentações pudemos perceber que os agrupamentos/ critérios devem sempre partir das crianças para que possamos perceber as estruturas presentes nas ações das mesmas e em que fase do desenvolvimento estão. Nesta turma algumas crianças ainda estão na fase pré-operatória. Sentem necessidade de voltar ao objeto do conhecimento para retirada das informações, pois não conseguem reverter a operação.

Foi interessante observar como as crianças utilizaram seu conhecimento inicial sobre outros materiais para tentar atribuir função para os novos materiais (assimilação).

É importante ressaltar ainda as alterações da própria professora frente a um trabalho com tal estrutura operatória uma vez que, descentralizando as ações,

transferiu o foco da aprendizagem para a ação das crianças sobre os objetos e assim oportunizar situações desafiadoras para a aquisição de estruturas.

Antes de conhecer o método clínico, era frequente elaborar situações, que apesar de serem bem-intencionadas, já traziam as respostas e não proporcionavam nenhum desafio. Esta sequência didática foi repleta de situações desafiadoras e que proporcionaram crescimento de ambos.

E após a finalização de um trabalho intencional como este, podemos afirmar que os blocos lógicos são ricos materiais para construção da estrutura classificatória. É um material flexível que permite diversas intervenções e criações por parte do sujeito.

Referências

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES, T. ; SARAVALI, E. Estruturas do pensamento operatório: um olhar sobre possibilidades de intervenção. In: Encontro Diálogos sobre dificuldades de aprendizagem: definições e possibilidades de intervenção, 1., 2016, Marília. *Anais...Marília*: FFC/UNESP, 2016, p. 86-101.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. (Coordenador Paulo Nathanael Pereira de Souza). 7.ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

HORTA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO INTEGRAL DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA ELETIVA DA GRADE CURRICULAR DIVERSIFICADA

Maria Sileuda Moreira de Oliveira -vitormeiros.cissa@gmail.com – E.E. Vitor Meireles

Cláudia Fonseca Baldini - vitormeiros.claudia@gmail.com – E.E. Vitor Meireles

Resumo

As epidemias de dengue, zika e chikungunya ocorridas no Brasil, principalmente nos meses de verão, são preocupações atuais. O cultivo de plantas repelentes na horta escolar é um mecanismo útil de prevenção contra o mosquito *Aedes aegypti*. Objetivo geral: atender, na disciplina eletiva Horta e Saúde, os projetos de vida dos alunos voltados para esta área, na escola estadual de ensino médio pertencente ao Programa de Ensino Integral E. E. Vitor Meireles, situada em Campinas-SP.

Objetivos específicos: destacar a importância da prevenção contra o *Aedes aegypti* e promover o aprender a conhecer. Metodologia: participaram do presente estudo ocorrido no 1º semestre de 2016, 36 alunos. Foi realizada a extração de óleos essenciais de citronela e de eucalipto por solvente (álcool), para a produção de repelentes de mosquito em *spray* e em vela. Materiais: folhas de plantas repelentes existentes na horta da escola e de eucalipto trazidas pelos alunos, materiais de jardinagem, parafina, essências de canela e de cravo, vidraria de laboratório, frascos e materiais reciclados. O estudo abrangeu aulas teóricas e práticas sobre as epidemias causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*. Resultados: Foram preparados 60 frascos de três tipos de repelentes em *spray*, 200 velas, e um livreto com recomendações de prevenção contra o *Aedes aegypti*. Concluímos que o uso de plantas repelentes da horta escolar foi uma importante ferramenta para o aprender a conhecer, integrando estudos de prevenção ao *Aedes aegypti* assim como a valorização dos projetos de vida dos alunos voltados para saúde e outras áreas relacionadas.

Palavras chave: *Aedes aegypti*, aprender a conhecer, epidemia, horta, repelentes naturais.

Introdução

O modelo pedagógico que norteia os princípios educativos fundamentais do Programa de Ensino Integral (PEI) tem como referência educacional a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. Esses princípios incluem os 4 Pilares da Educação para o Século XXI (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012), onde por sinal consta o eixo temático do presente estudo, que é o aprender a conhecer, além do protagonismo juvenil, a educação interdimensional e a pedagogia da presença.

As disciplinas da Base Nacional Comum são regidas pelo Currículo do Estado de São Paulo (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010) e oferecidas dentro do Programa de Ensino Integral (PEI) de São Paulo. Além destas são oferecidas nas escolas do PEI as seguintes disciplinas pertencentes à parte diversificada: Orientação de Estudo, Preparação Acadêmica, Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Prática de Ciências (matemática, biologia, física e química) e Disciplina Eletiva. As disciplinas da parte diversificada e as atividades referidas a seguir são bem definidas pelo procedimento passo-a-passo (PPP).

É importante destacar também que constam desse programa as atividades de Nivelamento (estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares) e os Clubes Juvenis, os quais objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização.

No caso específico das disciplinas Eletivas o PPP orienta que elas sejam planejadas por todos os professores, tendo como foco os projetos de vida dos alunos, e oferecidas semestralmente aos mesmos, que as escolhem considerando principalmente os interesses relacionados aos seus Projetos de Vida.

Práticas educativas que favoreçam a contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2016) com a realidade em que os alunos

estão inseridos e com temas de grande interesse no momento da aprendizagem favorecem o aprender a conhecer.

O desenvolvimento de hortas escolares é uma prática que vem crescendo (PANTOJA *et al.*, 2013), sendo a horta no ambiente escolar uma espécie de laboratório vivo, configurando-se como ferramenta capaz de unir teoria e prática de forma contextualizada (MORGADO, 2008), potencializando nos alunos as possibilidades de realização dos seus projetos de vida.

A eletiva Horta e Saúde foi pensada sob perspectivas que abrangessem não apenas conteúdos científicos que apoiassem os projetos de vida dos alunos mas também valores, atitudes e posturas coerentes com o senso de responsabilidade individual relativas à saúde e ao meio ambiente, assim como ao desenvolvimento sustentável (MOREIRA-DE-OLIVEIRA, BALDINI, 2016).

Considerando não apenas a dimensão cognitiva mas também a formação humana como de grande importância na escola, as ações conjuntas voltadas para o ambiente e a saúde são necessárias e importantes. Assim, sendo a escola um local oportuno para interações, questiona-se neste estudo, como transformar a horta escolar em eixo gerador de oportunidades para o desenvolvimento de ações que potencializem as competências necessárias para o aprender a conhecer, ao mesmo tempo em que privilegie o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos, com realização de práticas voltadas para a prevenção de epidemias urbanas focando, naquele momento as causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*.

Objetivo geral: Atender, dentro da disciplina eletiva Horta e Saúde, os alunos nos seus projetos de vida voltados para a saúde. **Objetivo específico:** Promover o aprender a conhecer destacando a importância da prevenção contra o *Aedes aegypti* e contextualizando as epidemias urbanas causadas por este mosquito (dengue, zika, chikungunha).

Desenvolvimento

Considerando que segundo as Diretrizes do PEI, as escolas devem formar alunos autônomos, solidários e competentes, essas instituições devem elaborar e seguir um Plano de Ação que inclua as premissas do programa que são o protagonismo, a formação continuada dos seus profissionais, a excelência em gestão, a corresponsabilidade e a replicabilidade (SÃO PAULO, 2012). Assim, conforme citado no documento e Diretrizes do Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2010, p. 35):

“[...] a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como Missão, para as Escolas de Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]”

Destacando o pilar do aprender a conhecer, as teorias e as práticas educativas devem estar sempre juntas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, favorecendo o trabalho coletivo e as competências cognitivas dos adolescentes. Assim, Costa e Vieira (2006) afirmam que é através da prática e da vivência que preparamos os jovens para a autonomia e a responsabilidade, desenvolvendo valores de justiça e solidariedade que contribuem para a formação de cidadãos capazes de atuar nesta sociedade moderna.

Segundo Machado (2008) é relativamente nova a ideia de que a formação escolar é fundamental para a inserção no universo do trabalho. O autor relata que somente em 1751 é que foi descrito o quadro de ocupações, naquela época de pós Revolução Industrial do século XVIII, e o que se deveria estudar para exercer. A partir de então é que teriam surgido as primeiras escolas de formação profissional, as quais se estenderam até meados do século XIX. Ainda segundo esse autor, a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, tais como:

“[...] a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de

decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente [...]” (MACHADO, 2008, pg 151).

Tendo por base o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para Educação para o século XXI, o aprender a conhecer combina cultura geral e ampla com a possibilidade de estudar o currículo do Estado de São Paulo interdisciplinarmente através de vivências que possibilitem a curiosidade intelectual, a criticidade, a compreensão da realidade em que o aluno está inserido e favoreça sua formação ao longo da vida (COSTA, VIEIRA, 2006). Ainda segundo esse relatório, a educação para o século XXI, vai além, pois vivemos no mundo globalizado, onde a interdependência planetária faz parte do nosso tempo, caracterizando as vivências sócio educacionais deste século.

Vários autores vêm discutindo os benefícios dos cultivos de hortas escolares, (MORGADO, 2008, PINHEIRO, 2012, PANTOJA et al, 2013) por ser esta uma atividade que interfere positivamente na relação das pessoas com os ambientes naturais e urbanos, levando os alunos a vivenciarem uma experiência que os incentivará a reconhecer a importância dos recursos naturais.

Quanto às epidemias urbanas no município de Campinas, estas já marcaram a história, começando pela febre amarela no final do século XIX, transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, que dizimou grande parte da população da cidade. Na época não sabiam ao certo como a doença era transmitida, até que pesquisas de um médico cubano foram comprovadas por pesquisadores norte americanos. Estes descobriram como ocorria a contaminação do *Aedes aegypti*, (que naquele momento era chamado de *Stegomia fasciata*) fonte de infecção, ou seja, o indivíduo com febre amarela, deve ter o sangue sugado pelo mosquito cerca de 24 a 48 horas antes de se manifestarem os sintomas (KROGH, 2012).

Pensando numa educação inovadora, voltada para os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a

ser, não se pode esquecer da construção desses valores fundamentais, e a partir deles das competências cognitivas e sócio emocionais da comunidade escolar porque esses valores, as competências e os projetos de vida devem ser vivenciados a todo momento na prática educativa (MORAN, 2015).

Pensar no contexto onde a educação no século XXI é um reflexo da sociedade atual, seus problemas e angústias, é concluir que cada vez mais é requerido dos educadores um maior aprofundamento nos estudos para um entendimento sobre a sociedade e seus valores. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para educação para o século XXI, (DELORS, 1998) propõe uma educação baseada em 4 pilares: aprender a ser (competência pessoal), aprender a conviver (competência social), aprender a fazer (competência produtiva) e o aprender a conhecer (competência cognitiva).

Considerando essa tendência, o modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral da SEE-SP visa formar jovens solidários, competentes e autônomos. Através da BNCC e da grade diversificada, pretende-se preparar melhor o jovem para a vida acadêmica e para a sociedade atual. Na grade diversificada a disciplina eletiva é elaborada interdisciplinarmente, envolvendo dois professores de áreas diferentes.

[...] A interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como a denomina Gadotti (2004), surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade [...] (THIESEN, 2008, p. 546).

Metodologia

Visando um trabalho interdisciplinar, as disciplinas envolvidas no desenvolvimento deste trabalho foram as de Biologia e de Geografia. O estudo foi

desenvolvido em disciplina eletiva da E. E. Vitor Meireles, escola pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, localizada no município de Campinas-SP, no primeiro semestre de 2016. Inscreveram-se na ocasião 36 alunos das três séries do Ensino Médio. Foi estudado o histórico das epidemias em Campinas-SP (KROG, 2008), destacando-se as transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, a classificação científica das plantas repelentes e as características biológicas do mosquito. Na parte prática, além da manutenção da horta na escola foram plantadas mudas de plantas consideradas repelentes de mosquitos: citronela, o manjericão, lavanda e hortelã.

Foram utilizados além dos materiais de jardinagem, vidrarias de laboratório, mudas de plantas repelentes da horta da escola, materiais descartáveis (cápsulas de alumínio de café expresso para servir de suporte para a produção das velas repelentes, e vidros de conservas para a produção de luminárias), álcool de cereais, cravo da Índia, óleo de amêndoas, recipientes spray.

A extração de óleos essenciais por solvente é tema de citação em artigos científicos (GÁMEZ-MEZA, 1999; SERAFINI et al, 2002), contudo, levando em consideração o perfil de laboratório da escola, a extração foi realizada de forma caseira, com folhas de citronela, eucalipto com hortelã, cravo adquirido no comércio e seguindo receita retirada da internet <https://www.tuasaude.com/repelente-caseiro>.

É importante destacar que as folhas de eucalipto utilizadas para a extração de óleos essenciais durante a produção do repelente foi coletada pelos alunos na natureza, uma vez que na horta da escola esta espécie vegetal não existe.

Resultados

Foram produzidas 200 (duzentas) velas repelentes e um total de 60 repelentes em *spray* com citronela, eucalipto, hortelã e cravo. Os resultados desse estudo foram expostos na culminância, aberta a comunidade escolar, no final do 1º semestre de 2016, onde se distribuiu os repelentes em *spray* e velas produzidos, e

também o livreto com orientações sobre prevenção das epidemias causadas pelo mosquito *Aedes aegypti* (Figuras de 1 a 15) do Mosaico de Figuras, favorecendo assim a replicação da prática.



Fonte: Acervo das autoras (2016). Legenda: Figura 1 – Manjerição roxo. Figuras 2 a 4: Produção de repelentes spray. Figuras 5 a 9 – Produção de velas. Figura 10 – Observação do *Aedes aegypti* em lupa. Figuras 11 a 15 – Exposição e distribuição de repelentes spray e velas no dia da Culminância eletivas.

Considerações finais

É possível se destacar aspectos relacionados à competência social (aprender a conviver) e competência cognitiva (aprender a conhecer) uma vez que a turma apresentava características que dispersavam o foco das aulas. No entanto, com o decorrer do projeto e suas aulas práticas, foi possível perceber um maior envolvimento dos alunos, principalmente devido aos trabalhos na horta e no laboratório.

Esta reflexão se voltou também para o aprender a conhecer das professoras. Segundo Macedo (2005), um contexto possível na sala de aula é o de que um professor que não tem condições ou não se interessa em aplicar novos recursos pedagógicos ou novas estratégias para o ensino, passa a não acreditar no que pratica. Ainda sob este aspecto é possível considerar que esta disciplina eletiva e suas práticas interdisciplinares e diferenciadas, favoreceu o bom resultado obtido junto aos alunos e ao projeto como um todo, o que fica evidente nos resultados.

Concluimos que as práticas desta eletiva associadas ao uso de plantas repelentes da horta escolar foi uma importante ferramenta para o aprender a conhecer, integrando estudos de prevenção ao *Aedes aegypti* assim como a valorização dos projetos de vida dos alunos voltados para saúde e outras áreas relacionadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum (BNCC), 2016.

Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>

Acesso em: 02/05/2017.

COSTA, A. C. G; VIEIRA, M. A. Protagonismo juvenil. Adolescência, educação e participação democrática. Ed. FTD. São Paulo, 2006.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GÁMEZ-MEZA, N. et al. Antioxidant activity in soybean oil of extracts from Thompson grape bagasse. Journal of the American Oil Chemist's Society, v. 76, n. 12, p. 1445-1447, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2010.

_____. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012.

KROGH, D, S.S. **A Reconfiguração urbana de Campinas no contexto das epidemias de febre amarela no final do século XIX (1880-1900)**. 2012. Dissertação) Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. Campinas, São Paulo, 2012.

MACHADO, J. N. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P; THURLER, M.G; MACEDO, L; MACHADO, N.J; ALLESSANDRINI, C.D. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed, 2008.

MACEDO, L. Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Ed. Armed, 2005.

MORAN, J. **Educação Híbrida**. *In*: BACICH, L; NETO, A.T; TREVISANI, F.M. Ensino Híbrido. Personalização e tecnologia na Educação. Ed. Penso. p.32. Porto Alegre. 2015.

MOREIRA-DE-OLIVEIRA, M.S; BALDINI, F.C. – Horta: Cultura popular e Ciência. Identificação científica, propriedades e usos. GerúndioGEedições. Guarulhos-SP, 2016.

MORGADO, F. S. 2008. A Horta Escolar na educação ambiental: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis, Revista Eletrônica de Extensão, no. 6. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531/8950>. Acesso: em 25 nov 2016.

PANTOJA, T. F; CESARINO, F; CRUZ, E. L; VAZ, J. D. C.; SOUSA, T.G. A importância da horta escolar no processo ensino aprendizagem de botânica em uma escola de Macapá - AP. 64º Congresso Nacional de Botânica. BH, 2013.

PINHEIRO, C. N. A. 2012. A Importância do trabalho com a horta escolar para o ensino de ciências de forma interdisciplinar. **Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade de Brasília, Brasília-DF. 43 p.

Repelente caseiro afasta o mosquito da Dengue, Zika e Chikungunya. <https://www.tuasaude.com/repelente-caseiro/> Acesso em: fev. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo. Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010.

SERAFINI, L.A; SANTOS, A.C.A; TOUGUINHA, L.A.; AGOSTINI, G; DALFOVO, V. 2002. Extrações e aplicações de óleos essenciais de plantas aromáticas e medicinais. Caxias do Sul: EDUCS.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

AVALIANDO O MODO PRETENDIDO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO EM ESTUDANTES BRASILEIROS

Marisa Aghetoni Fontes – marisafontes@gmail.com - IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e FPUL – Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (bolsista do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Prog. de Doutorado Pleno no Exterior)
António Manuel Duarte - amduarte@psicologia.ulisboa.pt - FPUL
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar as estratégias de aprendizagem dos estudantes brasileiros no âmbito do enquadramento teórico SAL (Students' Approaches to Learning). Para atingir esse objetivo, um roteiro de entrevista semi-estruturada foi testado e aplicado em vinte estudantes de Ensino Técnico brasileiro (idades: 16-18). A entrevista aborda diferentes dimensões da estratégia de aprendizagem, ou seja, o modo de aprendizagem pretendido, o foco de atenção durante o aprendizado, o modo de aprendizagem real e o grau de análise crítica durante a aprendizagem, com base em um roteiro estruturado. As respostas foram submetidas a uma análise temática intermédia, validada através do método dos "juízes independentes". Em relação à primeira dimensão da estratégia de aprendizagem dos participantes (para o qual, por razões de espaço, este trabalho é limitado), os resultados mostraram que os alunos apresentam uma variedade de modos de aprendizagem pretendidos que estão integrados nas diferentes estratégias de aprendizagem identificadas pela pesquisa anterior da SAL: uma estratégia de superfície (ou seja, memorizar, para automatizar procedimentos); uma estratégia de profundidade (ou seja, entender, compreender relacionando, entender por síntese, compreender enquanto compreende o processo de construção do conhecimento, entender através da aquisição de informações anteriores sobre os conteúdos); e uma estratégia intermédia (ou seja, compreender e memorizar, compreender ou

memorizar). A principal limitação do método de avaliação empregada é a sua restrição ao auto-relato retrospectivo dos respondentes, exigindo uma maior triangulação com reflexão e medidas observacionais. Este estudo fornece implicações importantes para a avaliação de estratégias de aprendizagem no contexto do ensino técnico profissional brasileiro e também representa uma inovação no mesmo contexto.

Palavras Chave: abordagens à aprendizagem; estratégias de aprendizagem; educação técnico profissional.

Introdução

Este estudo apresenta como tema as estratégias de aprendizagem de estudantes de Ensino Técnico brasileiro.

Justifica-se o estudo primeiramente pela maneira não habitual que o referencial teórico adotado leva em conta as estratégias de aprendizagem, tendo como enfoque de investigação as experiências que os estudantes têm da aprendizagem e a maneira como são vivenciadas, ao invés de considerar apenas a aprendizagem em termos de comportamento visível externamente, como o que ocorre na maior parte das investigações tradicionais. No que diz respeito ao contexto brasileiro, desconhece-se estudos dirigidos especificamente para estudantes de Ensino Técnico e em especial, para populações brasileiras, quando considerado o referencial teórico aqui utilizado.

Pensa contribuir-se assim, para a expansão da compreensão e reflexão da aprendizagem dentro do Ensino Técnico, na sua vertente cognitiva, trazendo uma contribuição para o planejamento de ações educativas mais eficazes neste contexto. Justifica-se ainda estudar as estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Técnico brasileiro, uma vez que há altas taxas de abandono escolar por parte destes alunos (LUSCHER & DORE, 2011) e especificamente nos Institutos Federais do estado do Rio de Janeiro que apontaram para 35% de evasões (BRUNO, 2013).

O objetivo principal do estudo foi investigar as estratégias de aprendizagem de estudantes de cursos de Ensino Técnico brasileiro, na perspectiva da teoria das abordagens à aprendizagem (“Students’ Approaches to Learning – SAL”). E como objetivos específicos pretendeu-se caracterizar as diferentes dimensões das estratégias de aprendizagem (DUARTE, 2000): *intenção* (o modo de aprendizagem pretendido para aprender no Ensino Técnico), *atenção* (o enfoque habitual da atenção quando se aprende no Ensino Técnico), *modo* (a maneira habitual de aprendizagem no Ensino Técnico) e *crítica* (o grau de análise crítica normalmente empregada na aprendizagem no Ensino Técnico) e comparar os resultados encontrados na amostra com os resultados de estudos anteriores na área da teoria das abordagens à aprendizagem. Por motivos de espaço, apresentaremos neste trabalho somente os resultados condizentes à dimensão *intenção*.

Referencial teórico:

A estratégia de aprendizagem é uma maneira de designar os meios utilizados pelos estudantes para lidarem com as tarefas de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao processamento e utilização da informação (GU, 2012).

Segundo Biggs (1987) há três níveis de estratégias de aprendizagem: “micro-estratégias” (procedimentos básicos utilizados diretamente nos estudos, tendendo a ser particulares às tarefas específicas de aprendizagem); “meso-estratégias” (estilo de utilização das micro-estratégias); “macro-estratégias” (processos de autorregulação ou de controlo das micro e meso-estratégias). Neste trabalho, quando dizemos que estudaremos as estratégias de aprendizagem, estamos nos referindo às mesoestratégias de aprendizagem, onde a teoria das abordagens à aprendizagem tem o seu enfoque.

A investigação no quadro da teoria das abordagens à aprendizagem diferenciam três tipos de estratégias (mesoestratégias) de aprendizagem: a estratégia de superfície, a estratégia de profundidade e a estratégia de organização.

A estratégia de superfície envolve o comportamento de obter e acumular a informação transmitida para posteriormente a reproduzir quase que literalmente, com pouca ou nenhuma intervenção ou elaboração da informação de acordo com a opinião e experiência prévia. Neste tipo de estratégia não há a atitude de relacionar com outros conhecimentos, podendo, portanto, ser considerada um tipo de estratégia passiva (DUARTE, 2012a; MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012).e reprodutiva, no sentido de estar baseada na memorização mecânica dos assuntos, de reproduzi-los de forma literal, sequencial e acrítica, e em muitas vezes, sem a compreensão dos mesmos (BIGGS, 1987; DUARTE, 2012a, RICHARDSON, 2015).

A estratégia de profundidade envolve um comportamento de confronto ativo diante das tarefas de aprendizagem por meio da elaboração da informação, de acordo com a opinião e experiência prévia e no sentido de relacionar com outros conhecimentos (BIGGS, 1987; DUARTE, 2012a; MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012). Ao contrário da estratégia de superfície, na estratégia de profundidade, o comportamento utilizado na aprendizagem é o de procurar compreender e analisar criticamente o significado do que está sendo estudado, considerando tanto as suas partes como o todo, além de relacioná-lo com outros assuntos e conhecimentos adquiridos anteriormente em outras circunstâncias, ocasionando assim novas representações sobre os assuntos aprendidos por meio de constantes atualizações do sistema de conceitualização pessoal (MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012; PARPALA, LINDBLOM-YLANNE, KOMULAINEN & ENTWISTLE, 2013).

A estratégia de organização, ou sucesso, constitui um tipo de estratégia que envolve a administração estruturada do tempo, do conteúdo a ser aprendido e do local de estudo (BIGGS, 1987; DUARTE, 2012a; LOURENÇO & PAIVA, 2015). No uso deste tipo de estratégia ocorre uma investigação anterior do que é necessário para alcançar o objetivo de aprendizagem, ou seja, utiliza-se tanto a

estratégia de superfície como a de profundidade, de acordo com a qual for mais conveniente para obter-se uma classificação mais elevada em uma avaliação. (MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012).

A estratégia intermédia é um tipo de estratégia mais comum em estudantes asiáticos, conjugando características da estratégia de profundidade com características da estratégia de superfície. Estes estudantes portanto, conjugam a memorização com a compreensão, que ocorrem simultaneamente ou em sequência: a memorização seguida da compreensão, ou a compreensão seguida da memorização (CASE & MARSHALL, 2009; KEMBER, 1996).

A maior parte dos estudos aponta a estratégia de superfície como a mais comum entre os estudantes (BOWDEN, ABHAYAWANSA & MANZIN, 2015; CHOY & DELAHAYE, 2000; MC DOWALL, JACKLING & NATOLI, 2015; VELOO, KRISHNASAMY & HARUN, 2015).

Metodologia:

Os participantes foram 20 estudantes de ambos os sexos (10 estudantes de sexo feminino e 10 estudantes de sexo masculino) com idades entre 16 e 18. Cursavam o 1º ano (2º período) do Ensino Médio Técnico de um Instituto Federal brasileiro.

Com a intenção de aumentar a variabilidade das respostas dos entrevistados, 13 deles foram os alunos com as médias escolares mais elevadas no período anterior e 7 deles foram os alunos com as médias escolares mais reduzidas no período anterior. O critério da amostragem foi o da saturação das categorias emergentes da análise de conteúdo.

Várias dimensões do ambiente escolar foram consideradas para a caracterização do contexto de aprendizagem e para isso foram analisados documentos da instituição, como as matrizes curriculares e regimentos, e foi realizada uma entrevista com a diretora geral do Instituto.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, de acordo com o roteiro “Guião de entrevista sobre Concepções de & Abordagens à Aprendizagem no Ensino Técnico (estudantes Brasileiros)” que foi adaptado de um pré-existente (DUARTE, 2012b). Possui um enfoque em quatro dimensões das estratégias de aprendizagem consideradas pela perspectiva SAL - “Students’ Approaches to Learning” (DUARTE, 2002) já citadas anteriormente. O roteiro foi testado em situação de entrevista com estudantes do mesmo contexto educacional e alterado em função dos problemas detectados. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e transcritas com a permissão dos participantes.

Para analisar os dados obtidos, as entrevistas foram transcritas e utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temática (MILES & HUBERMAN, 1994). Segmentou-se o texto das respostas transcritas de cada entrevista em unidades temáticas (FLORES, 1994), de acordo com as dimensões consideradas no roteiro de entrevista levando-se em conta o contexto global da entrevista. O critério de segmentação utilizado foi temático, tendo sido divididas as respostas em unidades, de acordo com as dimensões do roteiro. No sentido de organizar as categorias detectadas, elas foram também agrupadas, sempre que possível, em metacategorias, numa lógica de aglomeração. A validação da segmentação assim como da categorização deu-se pelo “método dos juízes”. Para a exploração das categorias e metacategorias, foram inicialmente resolvidos os desacordos registrados entre ambos analistas.

Resultados e Discussão

Os resultados encontrados referentes a dimensão *intenção* (única dimensão que propusemos a caracterizar neste trabalho) podem ser consultados na tabela 1 onde estão apresentadas as suas respectivas metacategorias e categorias. Dentro desta dimensão foi possível constatar a existência de três metacategorias: *estratégia de superfície*, *estratégia de profundidade* e *estratégia intermédia*. A primeira

metacategoria (*estratégia de superfície*) pode ser considerada um tipo de estratégia passiva já que os conteúdos são aprendidos de forma sequencial e desintegrados de outros conhecimentos ou com o conteúdo global daquilo que está sendo estudado. A atenção é focada no símbolo ao invés do significado. abrangeu duas categorias: *Memorizar* e *Automatizar*. A primeira categoria (*Memorizar*) diz respeito a memorizar os conteúdos a serem aprendidos. A segunda categoria (*Automatizar*) diz respeito a tornar automáticos os procedimentos a serem aprendidos. A segunda metacategoria (*estratégia de profundidade*) caracteriza-se pelo comportamento ativo diante do conteúdo estudado, procurando compreender e analisar criticamente seu significado, além de poder relacioná-lo com outros assuntos e conhecimentos adquiridos. abrangeu cinco categorias: *Compreender*, *Compreender relacionando*, *Compreender entendendo o processo*, *Compreender por organizadores avançados* e *Compreender sintetizando*. A categoria (*Compreender*) refere-se a compreender os conteúdos de aprendizagem do Ensino Técnico. A categoria (*Compreender relacionando*) refere-se a compreender os conteúdos de aprendizagem relacionando-os entre si. A categoria (*Compreender entendendo o processo*) refere-se a compreender os conteúdos entendendo os processos da sua construção. A categoria (*Compreender por organizadores avançados*) refere-se a compreender os conteúdos obtendo alguma informação prévia a respeito deles. E a categoria (*Compreender e sintetizar*) refere-se a compreender os conteúdos resumindo-os. A terceira metacategoria (*estratégia intermédia*) diz respeito a uma conjugação da compreensão e memorização em diferentes possibilidades, abrangeu duas categorias: *Compreender e Memorizar* (o estudante tem como intenção compreender os conteúdos para depois os memorizar) e *Compreender ou Memorizar* (o estudante tem como intenção compreender ou memorizar os conteúdos em função da necessidade).

Tabela 1

Dimensão Intenção – o que procura fazer para aprender no Ensino Técnico

	Categoria	Excerto exemplificativo
Metacategoria		
Estratégia de superfície	Memorizar (intenciona memorizar os conteúdos a ser aprendidos)	“tem matéria que realmente eu não me dou muito bem, que eu acabo decorando e não compreendendo mesmo, e para a avaliação eu preciso decorar”
	Automatizar (intenciona tornar automáticos os procedimentos a ser aprendidos)	“(…) fazer exercício que é o que mais conta (...) a gente tem que fazer tanto exercício que então aquilo que você tem que memorizar, de tanto fazer acaba ficando automático”
Estratégia de profundidade	Compreender (intenciona compreender os conteúdos)	“[Intenciono] compreender (...) eu foco no entender”
	Compreender relacionando (intenciona compreender os conteúdos relacionando-os entre si)	“(…) Por exemplo (...) Eu levo a Química para a Astronomia. Eu acabo compreendendo”
	Compreender entendendo o processo (intenciona compreender os conteúdos entendendo os processos da sua construção)	“eu tento compreender o processo que faz para chegar naquele conceito”
	Compreender por organizadores avançados	“eu gosto muito de antes de ir para a aula, já tendo uma noção do conteúdo porque assim, nem

	Categoria	Excerto exemplificativo
Metacategoria	(intenciona compreender os conteúdos adquirindo alguma informação prévia sobre eles)	que eu leia o texto, alguma coisa antes, para que eu já chegue na aula já sabendo o que o professor vai estar falando (...)"
	Compreender sintetizando (intenciona compreender os conteúdos resumindo-os)	"eu faço um resumo de toda a matéria, de tudo o que eu compreendi da matéria"
Estratégia intermédia	Compreender e memorizar (intenciona compreender os conteúdos para depois os memorizar)	"eu gosto muito mais quando o professor dá primeiro a teoria por trás da fórmula para depois chegar na fórmula, porque aí eu consigo entender como chegou na fórmula. Eu compreendo a fórmula. Aí tem que decorar o total, mas fica mais fácil"
	Compreender ou memorizar (intenciona compreender ou memorizar os conteúdos em função da necessidade)	"o que ele ensina eu tento compreender, sei lá, as coisas que você tem que gravar não tem muita alternativa (...). Eu faço conforme a necessidade"

Como podemos observar as metacategorias encontradas nos resultados deste estudo são consistentes com o que já foi fornecido pela teoria SAL sobre a estratégia de aprendizagem em geral, apresentando porém certa especificidade,

observada através das categorias encontradas, já esperada, considerando o contexto particular investigado do ensino técnico brasileiro.

Sendo assim, podemos considerar que as estratégias de aprendizagem encontradas no modo de aprendizagem pretendido pelos estudantes do ensino técnico brasileiro apresentam características que são igualmente encontradas em outros estudos do enquadramento SAL (BIGGS, 1987; BOWDEN, ABHAYAWANSA & MANZIN, 2015; CHOY & DELAHAYE, 2000; DUARTE, 2000; MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012; VELOO, KRISHNASAMY & HARUN, 2015). Ou seja, os estudantes apresentaram estratégia de superfície, estratégia de profundidade e estratégia intermédia. Para o modo de aprendizagem pretendido não foram encontradas estratégias de organização nos discursos dos estudantes.

Portanto, as estratégias de aprendizagem no que dizem respeito ao modo de aprendizagem pretendido apresentadas pelos estudantes inquiridos do ensino técnico brasileiro revelaram que a aprendizagem no ensino técnico podem ser passiva, mecânica e para automatizar procedimentos (ou seja, estratégia de superfície); relacionadas ao entendimento, compreensão e relacionamento, entendendo por síntese, compreendendo enquanto entende o processo de construção do conhecimento, entendendo através da aquisição de informações anteriores sobre os conteúdos (ou seja, estratégia de profundidade); e compreendendo e memorizando, compreendendo ou memorizando (ou seja, estratégia intermédia).

Considerações finais

Este trabalho sugere que em contextos onde os objetivos estão relacionados com intuítos profissionais como no caso do ensino técnico, os estudantes não desenvolvem necessariamente apenas uma abordagem de superfície, onde está implicada uma estratégia de superfície, tal como sugerido por estudos anteriores

(BOWDEN, ABHAYAWANSA & MANZIN, 2015; CHOY & DELAHAYE, 2000; MC DOWALL, JACKLING & NATOLI, 2015).

Este estudo apresenta, especificamente no contexto Brasileiro, uma contribuição dentro das investigações sobre as estratégias de aprendizagem dentro do referencial utilizado e no contexto do ensino técnico.

Como sugestão de uma implicação prática deste estudo refira-se a importância de fornecer aos estudantes que apresentam em seus discursos apenas estratégias de superfície, algum tipo de apoio escolar que apresente outras possíveis estratégias que tornem a aprendizagem mais consistente e efetiva.

As principais limitações deste estudo relacionam-se com a amostra reduzida de participantes entrevistados, a maior parte dos alunos serem de área das ditas “ciências duras” o que restringe a possibilidade de generalizar os resultados para a população. São assim necessários outros estudos sobre as estratégias de aprendizagem dos estudantes que frequentam outras variedades de ensino técnico, como a de ensino técnico das ciências humanas e de outras partes do Brasil.

Referências

BEYAZTAS, D. D., & SENEMOGLU, N. N. Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Education & Science / Egitim Ve Bilim*, 40(179), 193-216, 2015.

BIGGS, J. *Student approaches to learning and studying*. Australia: Australian Council for Educational Research Limited, 1987.

BOWDEN, M. P., ABHAYAWANSA, S., & MANZIN, G. A multiple cross-cultural comparison of approaches to learning. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 45(2), 272-294, 2015.

BRUNO, C. No Rio, abandono chega a 50%; goteiras e rachaduras são rotina. *O Globo*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/no-rio-abandono-chega-50-goteiras-rachaduras-sao-rotina-7985136>, (2013, Março, 30).

DUARTE, A. M. *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000.

DUARTE, A. M. *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional*. Porto: Porto Editora, 2002.

DUARTE, A. M. *Aprender Melhor: aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora, 2012a.

DUARTE, A. M. (2012b). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem* (documento interno). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, 2012b.

FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.

GU, Y. Learning strategies: prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (4), 330-356, 2012.

LOURENÇO, A. A. & PAIVA, M. O. Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *CES Psicología*, 8(2), 47-75, 2015.

LUSCHER, A. Z. & DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. *RBPG*, 8 (1), Primeira Seção – Capítulo 5, 147-176, 2011.

MONTEIRO, S. C. ALMEIDA, L. S. & VASCONCELOS, R. C. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho académico excelente. *Revista Brasileira De Orientação Profissional*, 13(2), 153-162, 2012.

PAIVA, M. O. A. *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2007.

PARPALA, A. A., LINDBLOM-YLANNE, S., KOMULAINEN, E. & ENTWISTLE, N. Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16(2), 201-215, 2013.

RICHARDSON, J. T. Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, 46(3), 239-269, 2015.

TSAI, P-S, TSAI, C-C, & HWANG, G-H. The effects of instructional methods on students' learning outcomes requiring different cognitive abilities: context-aware ubiquitous learning versus traditional instruction. *Interactive Learning Environments*, 23 (3), 2015.

PÔSTER
APRENDER A FAZER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

UM NOVO OLHAR PARA A SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS DO CURSO DE EXTENSÃO DO PROEPRE – ENSINO FUNDAMENTAL

Mary Stela Sales Figueiredo Angolini - stelangolini@gmail.com PROEPRE -
Prefeitura Municipal de SBO

Rose Mara Geraldino da Silva - rgeraldinodasilva@yahoo.com.br PROEPRE -
Prefeitura Municipal de SBO e Prefeitura Municipal de Nova Odessa

Taislene Guimarães – taislene_ped@yahoo.com.br LPG - UNICAMP

Resumo

Esse trabalho relata as experiências vividas por duas professoras de Ensino Fundamental ao implementar estratégias propostas pelo curso de extensão do Proepre – Ensino Fundamental, em três unidades escolares, nos municípios de Santa Bárbara d'Oeste e Nova Odessa, ambos localizados no estado de São Paulo. As salas de aula alvo das intervenções foram: um 2º ano, um 3º ano e um 5º ano. Neste sentido, o objetivo geral do texto é apresentar alterações na estrutura do trabalho diário nestas três realidades educativas após o ingresso no curso de extensão do PROEPRE e comparar com as práticas realizadas anteriormente pelas professoras, além de fazer uma reflexão sobre a importância do curso de extensão do PROEPRE para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e pontuar como a alteração da estrutura do trabalho diário da sala de aula pode contribuir para a formação da autonomia intelectual e moral dos alunos, sem serem submetidas a pressões e coerções impostas por aqueles que são os responsáveis pela sua educação escolar.

Palavras-chave: Proepre; Ensino Fundamental; Professores; Formação Continuada

Introdução

Cada vez mais, precisamos de cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos que parte dessa construção do indivíduo é desenvolvida durante a vida escolar. Porém esse processo de aquisição de aprendizagem é bastante longo, as crianças não começam a ter autonomia de um momento para o outro, sem ter tido anteriormente a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar, dizer o que pensam e o que sentem. Nesse sentido, é preciso oportunizar e dar à criança a possibilidade de desenvolver a sua inteligência e construir a sua personalidade.

Sendo assim, ao iniciar o curso do PROEPRE, percebemos a partir de nossas dificuldades de trabalho, o quanto essa formação continuada poderia contribuir para melhorar a nossa prática e auxiliar nossos alunos a reconhecer a escola como um local agradável, de respeito e de afetividade, onde eles possam gostar de estar e frequentar.

O PROEPRE é um programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental que tem como objetivo geral, o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, social, afetivo e físico. Esse programa é de autoria da Professora Orly Zucatto Mantovani Assis e está todo fundamentado no legado de Jean Piaget.

Desenvolver a autonomia dos alunos, sempre foi uma preocupação dos educadores que sabem da necessidade de se formar cidadãos mais atuantes e engajados no contexto social do qual participam, muitas são as teorias e as tentativas de mudanças, alguns até planejam estimular essa autonomia, mas nem sempre o resultado é o esperado.

A tarefa da educação é contribuir para que a criança construa sua personalidade e sua inteligência. Não é só preparar a criança para as séries escolares, ensiná-la a ler e escrever e fazer contas. É muito mais que isso, a escola deve oferecer os estímulos necessários para que a criança se desenvolva, e nesse processo lento e demorado, a metodologia e as atitudes do professor podem

encorajar a conquista da autonomia, formando sujeitos intelectual e moralmente autônomos.

Segundo Mantovani de Assis (2004), o curso do PROEPRE pretende contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo que lhes é proposto. Pessoas que sejam capazes de pensar a realidade em que vivem e transformá-la; que sejam livres, capazes de exercer sua liberdade e autonomia de acordo com valores sociais que consideram válidos porque tiveram a oportunidade de reconstruí-los.

Acreditando na construção pelo sujeito, de sua própria aprendizagem, resolvemos colocar em prática os ensinamentos do PROEPRE, nas atividades iniciais, não tivemos dúvidas de que o programa realmente ajudaria muito na construção desse sujeito autônomo que tantos os professores idealizam.

O problema ficou assim definido: Quais seriam as percepções dos professores de ensino fundamental, quando utilizam as propostas do PROEPRE na organização diária da sala de aula?

No desenvolver das atividades cotidianas, seria preciso algumas mudanças no espaço físico das salas de aulas e isso poderia incomodar alguns professores, que de forma mais conservadora, não são abertos a inovações. Mesmo assim, a ideia seria a de romper com práticas antigas, na busca de estabelecer um ambiente profícuo para um melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Marco teórico e histórico

O PROEPRE surgiu em decorrência da pesquisa de doutorado da professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis defendida no ano de 1976 na Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação da professora Dra. Zélia Ramozzi Chiarottino (MANTOVANI DE ASSIS; 1976).

Neste trabalho, Mantovani de Assis, instigada por sua percepção enquanto professora de primeira série²⁵ do Ensino Fundamental quando os alunos pareciam “esquecer” o que lhes era ensinado quando passados ao ano seguinte, debruçou-se sobre a teoria piagetiana e encontrou respostas às suas angústias, pois segundo este referencial o conhecimento não era algo a ser passível de transmissão, mas sim decorrente de construções próprias que somente o sujeito poderia realizar por si mesmo. Ao referir-se a interpretação piagetiana acerca da aquisição de conhecimentos Mantovani de Assis (1976) pontua:

Piaget admite que esse conhecimento é adquirido através de estruturas orgânicas, específicas para o ato de estabelecer relações lógicas necessárias. Ele não está tratando de um estruturalismo sem gênese. Assim, ao admitir a existência dessas estruturas admite por hipótese, que elas têm uma gênese, ou seja, ela não aparecem como um mecanismo pronto e acabado em uma determinada fase da vida humana e nem, tão pouco, estão pré formadas no organismo ou são inatas. Ao contrário, o estruturalismo genético de Piaget implica em que suas estruturas são o produto de uma construção lenta e gradual. (p. 12)

Neste momento foi possível sugerir que o “problema” poderia estar na forma com que a escola estava ensinando os conteúdos escolares, ou seja, que a estava fazendo de forma equivocada, sem respeitar o desenvolvimento da criança e sem ter condições de colaborar para as construções de estruturas rumo ao pensamento operatório, já que não os construíam antes de ingressar no Ensino Fundamental.

Frente a isto, e embasada nos pressupostos piagetianos, a autora criou uma proposta de intervenção que denominou de *Solicitação do Meio*, e à qual foram submetidas 183 crianças de salas de Educação pré-escolar (grupo experimental), tendo estas como parâmetro outras 188 crianças compondo um grupo controle. A hipótese era a de que as crianças submetidas ao programa teriam mais condições de alcançar o estágio operatório concreto.

²⁵ Hoje corresponderia ao segundo ano do Ensino Fundamental (crianças por volta dos 7 anos de idade).

Para tanto, a autora valeu-se da avaliação das crianças mediante a aplicação das provas de diagnóstico do pensamento operatório antes e depois de serem submetidas à *Solicitação do Meio* e pôde perceber, quando comparados os dados dos dois momentos de testagem, que no grupo experimental 80% das crianças alcançaram o estágio das operações enquanto que no grupo controle não nenhum sujeito teve tal êxito.

Após a defesa da tese, o programa foi estendido para diversas realidades educacionais do nosso país, recebendo o nome em 1980 de Proepre (Programa de Educação Pré-Escolar), sendo oferecido também na modalidade de curso de extensão universitária na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Hoje em dia, este curso de extensão do Proepre ainda é oferecido e apresenta-se em três modalidades: Creche (120horas), Pré- Escola (240 horas) e Ensino Fundamental (240 horas). Este último fazemos menção neste texto, pois é o qual estamos inseridas neste ano de 2017 e o qual nos proporcionou repensar diversas práticas que já realizávamos junto aos nossos alunos há muitos anos e a partir destas reflexões estamos tendo a oportunidade de re-construir não só nossas ações, mas também nosso olhar para nós mesmas enquanto profissionais da educação em constante processo de equilíbrio bem como para nossos alunos.

Diante do exposto os objetivos deste texto foram assim formulados:

Objetivo Geral:

- a) Apresentar alterações na estrutura do trabalho diário em três realidades educativas após o ingresso no curso de extensão do PROEPRE e comparar com as práticas anteriores.

Objetivos Específicos:

Fazer uma reflexão sobre a importância do curso de extensão do PROEPRE para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental;

Pontuar como a alteração da estrutura do trabalho diário da sala de aula pode contribuir para a formação da autonomia intelectual e moral dos alunos,

sem serem submetidas a pressões e coerções impostas por aqueles que são os responsáveis pela sua educação escolar.

Sujeitos:

O relato deste texto traz a experiência da aplicação de estratégias Proepreanas em três turmas do Ensino Fundamental: 2º ano, 3º ano e 5º ano, as quais estão neste ano sob a responsabilidade de duas professoras matriculadas no curso de extensão do Proepre – Ensino Fundamental.

Desenvolvimento

Nosso trabalho teve início com a leitura e estudo de textos da concepção de Jean Piaget acerca da aquisição dos conhecimentos; a partir desse ponto, foi possível iniciar uma reflexão sobre nossas próprias concepções acerca do assunto. Ao mesmo tempo, a cada encontro eram apresentadas sugestões de práticas a serem utilizadas por nós junto aos nossos alunos em consonância com a estrutura do trabalho diário proposto pelo PROEPRE.

Progressivamente, semana a semana, fomos fazendo pequenas mudanças nas salas de aulas, sempre mediante o que tínhamos visto no encontro de formação e com apoio pedagógico da equipe gestora de nossas escolas.

O que antes aos alunos era restrito ouvir a professora e responder quando eram questionados, numa nova visão “*proepreana*”, buscamos proporcionar a interpretação e a troca de ideias entre os pares sob a nossa intervenção. Nosso trabalho diário foi reorganizado por meio de rotinas, atividades diversificadas, coletivas, individuais e independentes visando propiciar aos alunos um ambiente adequado para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

O planejamento do dia, a hora do lanche a arrumação das salas de aula, as chamadas, passaram a ser dirigida pelos alunos, ou seja, foi possibilitado que as crianças passassem a ser ativas e autoras de suas construções próprias, o que são bons exemplos de momentos entre os alunos, nos quais o PROEPRE se concretiza.

Apresentaremos a seguir a comparação de práticas realizadas hoje nestas três salas de aula em comparação com práticas que realizávamos antes do ingresso no curso de extensão.

Sala 1 - 2º Ano do Ensino Fundamental

Quadro 1 – Comparação, na turma do 2º ano, entre práticas antigas e práticas implementadas após o ingresso no curso de extensão do Proepr.

Atividades	Práticas Antigas	Práticas do Proepr
Chamada	Leitura oral pela professora	Cada dia seguindo a ordem alfabética dos alunos, um faz a chamada marcando na folha de chamada do mês
Rotina diária	Alunos alfabéticos escreve na lousa a rotina do dia	Passei a incluir os silábicos alfabéticos, SSV,SCV com o auxílio de um alfabético
Saída ao banheiro/Beber água	Saída autorizada após uma hora do horário da entrada, Um por vez, com autorização.	Saída livre, verificando a placa, banheiro / ocultado ou livre conforme a necessidade, não precisando a autorização da professora.
Disposição das carteiras	Conforme atividades propostas, era em dupla, em grupo de 4 alunos ou em U, onde cada aluno sentava em lugar pré – estabelecido. Sem rotatividade, no dia.	Atualmente passeia a fazer essa disposição em dois ou mais momentos no dia.
Roda da leitura	A professora faz a leitura e os alunos faz o reconto.	A leitura passou a ser feita também pelos alunos.
Jogo simbólico	Com brinquedos entre os alunos, sem intervenção da professora.(tempo de duração 20 minutos)	fantasias, enfeites, contos, poemas á disposição dos alunos com apresentação (tempo

		de duração: 30 minutos)
Cantinhos	Leitura, jogos	Foi inserido mais alternativas, atividades de leitura, escrita, desenho e matemática, arte, ciências...(o que veio facilitar a minha intervenção a grupos menores)

Sala 2 - 3º Ano do Ensino Fundamental

Quadro 2 – Comparação, na turma do 3º ano, entre práticas antigas e práticas implementadas após o ingresso no curso de extensão do Proepr.

Atividades	Práticas Antigas	Práticas Implementadas
Chamada	Leitura oral ou anotação silenciosa dos alunos que faltaram.	Alunos pegam suas canetinhas coloridas e cada dia um faz a chamada.
Saída ao banheiro/ Beber água	Saída autorizada após uma hora do horário da entrada, Um por vez, com autorização.	Saída livre, conforme a necessidade, verificar se o desenho da coruja está virado para cima, é porque está livre.
Disposição das carteiras	Enfileiradas, cada um no seu lugar (fixo).	Em roda, todos conseguem se olharem e não há lugar fixo.
Jogo simbólico	Não existia	Brinquedos, fantasias, bijuterias e enfeites á disposição dos alunos (tempo de duração: 20 minutos)
Cantinhos	Não existia	Atividades de leitura, escrita, desenho e matemática. (Atividades em construção, mas já está sendo aplicada)

Sala 3 - 5º Ano do Ensino Fundamental

Quadro 3 – Comparação, na turma do 5º ano, entre práticas antigas e práticas implementadas após o ingresso no curso de extensão do Proepre.

Atividades	Práticas Antigas	Práticas Implementadas
Chamada	Leitura oral ou anotação silenciosa dos alunos que faltaram.	Ajudante do dia faz a chamada.
Saída ao banheiro/ Beber água	Saída autorizada após uma hora do horário da entrada, Um por vez, com autorização.	Saída livre conforme a necessidade, verificar o desenho se esta´do lado certo é porque está livre.
Disposição das carteiras	Enfileiradas , cada um no seu lugar rotineiro.	Em roda e não existe lugar fixo, cada aluno senta-se onde prefere.
Atividades Independentes	Não existia	Caixa com atividades possíveis de serem realizadas sem orientação da professora, (quando termina a atividade individual).
Atividades Coletivas: Arrumação/ limpeza da sala Escovação / higiene	Existia de forma esporádica.	Arrumação e limpeza da sala, ocorre diariamente; escovação e higiene acontecem antes e após o horário do lanche.
Avaliação	Não existia	Diariamente, o aluno comenta, o que gostou, o que pode ser mudado e o que precisa melhorar nas atividades.

Aos poucos essa prática diária vai sendo implantada nas três classes onde atuamos, sabemos que o sucesso desse programa depende das atitudes que teremos ao criar situações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, criar momentos em que a criança comprove suas hipóteses, levantar questões que gerem dúvidas enfim, é preciso uma reflexão constante se as atitudes em sala de aula estão coerentes com o programa do PROEPRE.

Considerações finais

Essas atividades ainda estão sendo implantadas nas salas de aulas, mesmo em um curto espaço de tempo, é possível avaliar e repensar a nossa prática, e perceber que os alunos estão contentes com as mudanças e que estão se ajustando da melhor forma possível. Nós como educadores, temos que estabelecer um relacionamento com os alunos, baseado no respeito mútuo, no afeto e na confiança. Ao aluno deve ser dada a oportunidade de satisfazer sua curiosidade natural, seus interesses, seus valores, para iniciar e concluir as atividades com prazer. Isso é possível quando tratamos o outro com respeito, quando aprendemos a fazer e a viver juntos, quando aprendendo a conhecer, e a ser pessoas autônomas comprometidos com a sociedade da qual participamos, responsáveis por nossas ações e escolhas. Encorajar a autonomia dos alunos e participar dessa construção de um ser livre, de um ser-no-mundo, é uma tarefa para os responsáveis da educação.

Nessa tomada de mudança, de ações na nossa prática como professoras, há um grande aprendizado, aprendemos no cotidiano escolar, com as trocas entre aluno/professor. Deixamos para trás velhas e costumeiras formas de ensinar. Elas já não apresentam as mesmas eficácias, porque estamos conhecendo novas possibilidades, de fazer da sala de aula um local que os alunos gostem de estarem lá. Por esse motivo estamos mudando as atitudes e as metodologias para o programa do PROEPRE. Sabemos que há muito que aprender ainda, até no final do curso, mas é possível concluir que nossas práticas como professoras de ensino fundamental, apesar de toda as experiências adquiridas ao longo do tempo, está muito mais atuante agora que estamos cursando o PROEPRE.

Referências

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **PROEPRE** - programa de educação infantil e ensino fundamental. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.Z., ASSIS., M.C.(org) **PROEPRE: prática pedagógica**, 3.ed. Campinas, SP: Graf: FE, LPG, 2004



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O PROGRAMA DE MONITORIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Cristian Rafael Andrioli - cristian-rafael1924@hotmail.com - UTFPR

Shiderlene Vieira de Almeida - svalmeida@utfpr.edu.br - UTFPR

Camila Menoncin - camilamenoncin@utfpr.edu.br - UTFPR

Resumo

Sendo o programa de monitoria uma prática institucionalizada por meio do Art. 84 da Lei de Diretrizes da Educação (LDB - 9394/96 do Ministério da Educação) e imprescindível para o desenvolvimento do aluno, do monitor, do docente e da instituição, este trabalho objetivou apresentar o programa de monitoria desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), do campus Medianeira, no que concerne aos seguintes tópicos: funcionamento do programa, espaço físico destinado à monitoria, disciplinas contempladas, número de monitores e número de alunos atendidos. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do corrente ano (2017) e foi implementada por meio da análise dos documentos disponibilizados pelo Departamento de Educação (DEPED) da instituição. Estes documentos constituíram-se desde planilhas com dados dos últimos semestres de desenvolvimento das ações do programa, até documentos oficiais da instituição, como, por exemplo, o Regulamento do Programa de Monitoria da UTFPR, aprovado no ano de 2010. A partir da análise dos dados e dos documentos cedidos pela instituição foi possível traçar um perfil das disciplinas que mais requerem atendimento por parte dos alunos, da quantidade de discentes que se beneficiaram dos atendimentos entre os anos de 2015 a 2016, das disciplinas que foram retiradas do programa bem como da redução do número de monitores ao longo dos dois últimos anos.

Palavras Chave: monitoria; funcionamento; monitores; universidade.

Introdução

Os programas de monitoria desenvolvidos no âmbito das instituições de Ensino Superior têm como principal objetivo auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, auxiliar aqueles alunos que apresentam dificuldades e dúvidas quanto aos conteúdos trabalhados nas disciplinas regulares dos cursos de graduação.

Além deste objetivo essencial, Guedes apud Jesus et al. (2012, p.64) ainda adverte que:

O objetivo de um Programa de Monitoria não é somente melhorar o desempenho de discentes através da ajuda de companheiros melhor instruídos em determinada disciplina, mas também desenvolver no aluno-monitor interesse pela docência e estreitar seu vínculo com a universidade. A prática da monitoria privilegia um espaço na vida acadêmica que possibilita ao aluno a criação de vínculos diferenciados com a universidade, com o conhecimento e com as questões educacionais.

Com isso, podemos inferir que o aluno pode se beneficiar de maneira significativa ao exercer a função de monitor, pois além do vínculo com o objeto de aprendizagem, também estabelece vínculos com os colegas, com os professores, com ações no âmbito universitário e, ainda, pode despertar o gosto e o desejo pela docência.

Sendo o programa de monitoria uma prática institucionalizada por meio do Art. 84 da Lei de Diretrizes da Educação (9394/96) e imprescindível para o desenvolvimento do aluno, do monitor, do docente e da instituição, este trabalho objetiva avaliar o programa de monitoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Medianeira, no que concerne: ao funcionamento, ao espaço físico, às disciplinas contempladas, ao número de monitores e alunos atendidos.

Com esta pesquisa espera-se constatar os itens que merecem ser revistos e melhorados do ponto de vista institucional. Será, portanto, uma forma de colaborar com as ações desenvolvidas pela instituição no sentido de fazer com que o programa de monitoria cumpra seu propósito.

Desenvolvimento

O contexto de análise do programa de monitoria da UTFPR, campus Medianeira, se deu a partir de estudos dos documentos disponibilizados pela instituição. Estes documentos constituíram-se desde planilhas com dados dos últimos semestres de desenvolvimento das ações do programa, até documentos oficiais da instituição, como, por exemplo, o Regulamento do Programa de Monitoria da UTFPR (2010).

No tocante ao espaço físico disponibilizado para os monitores, bem como os atendimentos, o programa de monitoria da referida instituição contava em 2016 com um espaço físico composto por duas salas e ainda quando necessário utilizava-se de salas específicas para revisões do conteúdo. Por outro lado, em 2017, o programa de monitoria possui apenas uma sala para a realização dos atendimentos aos alunos e se necessário, são reservadas, com antecedência, outras salas para o atendimento de maiores grupos.

Quanto as disciplinas ofertadas pelo programa de monitoria, em 2015, no 1º semestre letivo, eram 42 vagas para monitores sendo destas, apenas uma vaga para voluntário. Já em 2015, no 2º semestre, foram 39 vagas ocupadas por monitores dentro destas uma vaga para voluntário.

Em 2016, no primeiro semestre letivo foram ofertadas 37 vagas para monitores e destas 2 vagas foram para voluntários, e no mesmo ano, já no 2º semestre, foram 38 vagas e novamente 2 vagas para voluntários. Estes dados a respeito das disciplinas e vagas para monitores nos anos de 2015 e 2016 estão apresentados na Tabela 1.

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Tabela 1: Disciplinas com vagas para monitores nos anos de 2015 e 2016

DISCIPLINAS OFERTADAS	2015		2016	
	1°	2°	1°	2°
Físico Química	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Química Analítica	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Química Orgânica	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Química Geral e Inorgânica	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Fenômenos de Transportes	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Introdução à Engenharia de Processos	1 (V)	1 (V)	1 (V)	1 (V)
Desenho Técnico	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Eletricidade	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Linguagem de Programação Estruturada	1 (B)	*	*	*
Computação e Lógica da Programação	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Banco de Dados	1 (B)	*	*	*
Linguagem de Estruturação	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Fundamentação e Lógica Matemática	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Física 1	2 (B)	2 (B)	2 (B)	2 (B)
Física 2	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Física 3	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Física de Laboratório	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

				(B)
Mecânica Geral 1	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Mecânica Geral 2	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Pré Física	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Cálculo Diferencial e Integral 1	3 (B)	3 (B)	3 (B)	3 (B)
Cálculo Diferencial e Integral 1 (EAD)	4 (B)	4 (B)	3 (B) 1 (V)	3 (B)
Geometria e Álgebra Linear	2 (B)	2 (B)	2 (B)	2 (B)
Geometria e Álgebra Linear (EAD)	4 (B)	4 (B)	4 (B)	3 (B)
Conteudista do EAD	2 (B)	2 (B)	2 (B)	2 (B)
Probabilidade e Estatística	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Equações Diferenciais Ordinárias	1 (B)	1 (B)	1 (B)	1 (B)
Pré Cálculo	2 (B)	1 (B)	*	1 (B)
Cálculo Diferencial e Integral 2	2 (B)	2 (B)	2 (B)	2 (B)
Automação Industrial e CLP				1 (V)
TOTAL	42	39	37	38

Legenda:: (B): Monitor Bolsista; (V): Monitor Voluntário; * Deixou de ser ofertado.

Fonte: Departamento de Educação (DEPED) da UTFPR, campus Medianeira

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Conforme os dados da Tabela 1, percebe-se uma redução no número de vagas de monitoria, principalmente nas monitorias de informática, em que de 5

vagas em 2015/1^o passou para 3 vagas em 2015/2^o e assim permaneceu já que as monitorias de informática tiveram mudanças em sua estrutura curricular.

Nesse contexto, foram analisados os dados sobre as disciplinas e monitores referentes ao ano de 2017 a fim de comparar com os dados da Tabela 1. Os dados de 2017 estão organizados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Dados da monitoria 2017/1^o



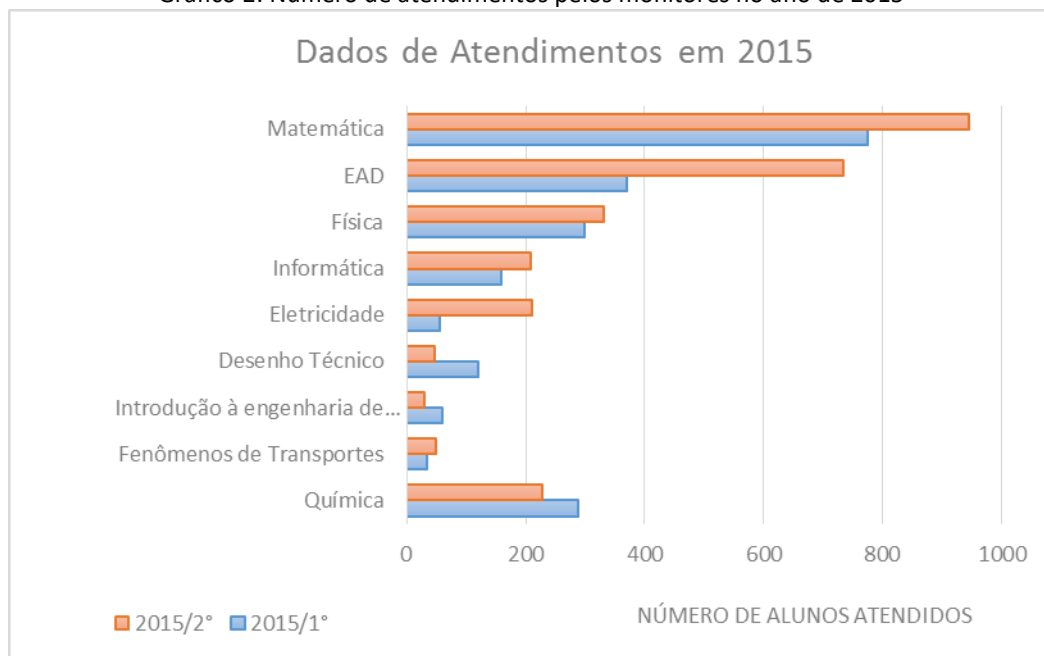
Fonte: Departamento de Educação (DEPED) da UTFPR, campus Medianeira

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 1 e já analisados os dados da Tabela 1, percebe-se um grande contraste em termos de quantidades de monitorias ofertadas, enquanto que em 2015/1^o eram 42 monitorias (destas apenas 1 vaga era voluntária), em 2017/1^o são 30 monitorias (sendo 2 vagas voluntárias), ou seja, houve uma redução no número de disciplinas, algumas foram extintas da monitoria, outras disciplinas foram unidas e formadas uma só, como por exemplo as monitorias de: informática, mecânica, física 3 - teórica e física 3 - experimental .

O número de atendimentos no ano de 2015 está ilustrado no Gráfico 2, em que foram separados os dois semestres letivos para uma melhor análise dos dados.

Gráfico 2: Número de atendimentos pelos monitores no ano de 2015



Fonte: Departamento de Educação (DEPED) da UTFPR, campus Medianeira

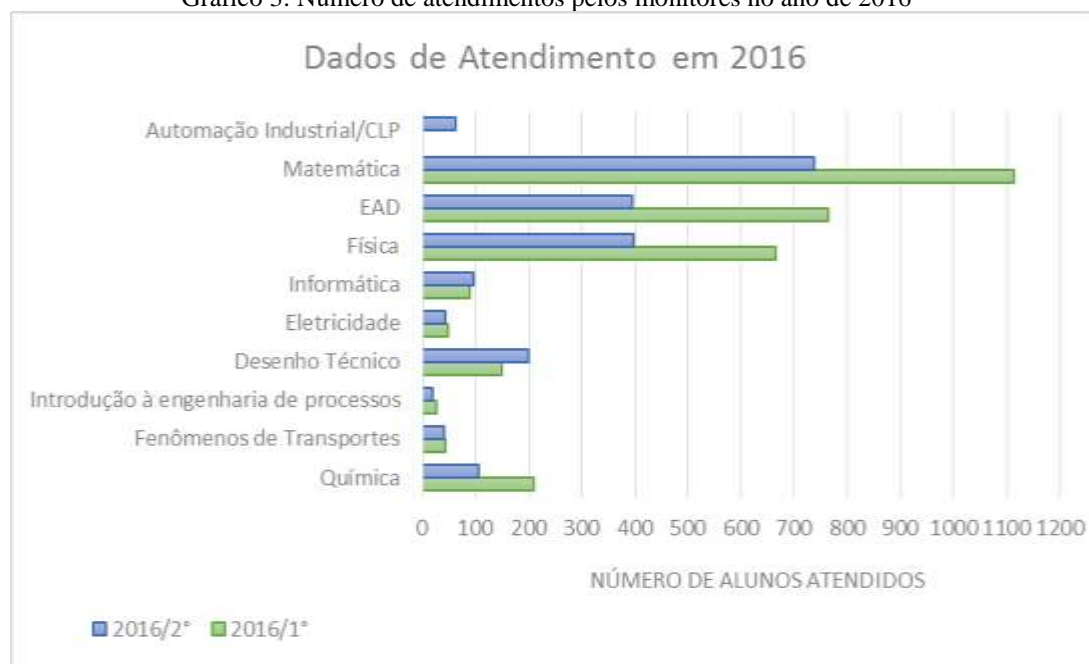
Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Conforme o Gráfico 2, as disciplinas foram reunidas em grupo para facilitar a visualização, por isso, Química corresponde a - Físico Química, Química Orgânica, Química Analítica e Química Geral e Inorgânica; EAD é uma sigla que faz referência às disciplinas que são ofertadas na modalidade a distância - Cálculo Diferencial e Integral 1, Geometria e Álgebra Linear e os monitores conteudistas responsáveis pela manutenção do programa a distância; Física corresponde a - Mecânica Geral I e II, Física 1, 2 e Física 3 teórica e experimental; e matemática - Cálculo Diferencial e Integral 1, Cálculo Diferencial e Integral 2, Equações Diferenciais e Ordinárias, Geometria e Álgebra Linear.

Por meio do Gráfico 2, percebe-se um elevado número de atendimentos pelos monitores de matemática e EAD, sendo as disciplinas compostas por estes dois grupos as mais frequentadas pelos estudantes neste período de ano 2015, tanto para o 1º semestre letivo como para o 2º semestre letivo.

Em seguida, manteve-se a organização das disciplinas em grupos para o ano de 2016 em ambos os semestres letivos, em que os dados estão disponíveis no Gráfico 3, a fim de traçar um comparativo com os dados do ano de 2015.

Gráfico 3: Número de atendimentos pelos monitores no ano de 2016



Fonte: Departamento de Educação (DEPED) da UTFPR, campus Medianeira

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Em concordância com os dados dispostos no Gráfico 3, percebe-se que 3 grupos de disciplinas se destacaram, sendo eles Física, Matemática e EAD, em que os números de atendimentos são maiores para ambos os 3 grupos de disciplinas no 1º semestre de 2016.

De modo geral, o semestre que obteve o maior número de atendimentos totais em todas as disciplinas apresentadas nos Gráficos 2 e 3, foi o 1º semestre de 2016 com 3106 atendimentos realizados, enquanto que o menor número de atendimentos foi no ano de 2016 no 2º semestre letivo. Já em 2015, no 1º e 2º semestre respectivamente, foram realizados 2161 e 2782 atendimentos pelos monitores daquele período.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados é possível constatar que o programa de monitoria da UTFPR, campus Medianeira, está passando por mudanças em termos de quantidade de vagas para monitores e disciplinas curriculares oferecidas.

Reiteramos que os programas de monitoria das instituições de ensino superior são de extrema importância para a vida acadêmica dos discentes, tanto para os monitores quanto para aqueles que se beneficiam do atendimento, podendo trabalhar com suas dificuldades de aprendizagem em determinado momento de seu percurso acadêmico. E cabe as instituições implementarem e desenvolverem seus programas de forma a valorizar alunos e professores que dele fazem parte. Pois conforme enfatizam Natário e Santos (2010, p. 356): “o monitor é considerado um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição”, e é nesta perspectiva que devemos investir nossos esforços.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**
Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2017.

JESUS, D. M. O et al. Programas de Monitorias: um estudo de caso em uma IFES. Disponível em:

<<http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/222/153>>. Acesso em: 10 maio 2017.

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Programa de monitores para o ensino superior. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2017.

UTFPR. Regulamento do Programa de Monitoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em:

<<http://www.utfpr.edu.br/londrina/alunos/regulamento-do-programa-de-monitoria>>. Acesso em: 18 maio 2017.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Adriana Fátima da Silva – adrianafatima.pedagogia@gmail.com - PROEPRE
Taislene Guimarães – taislene_ped@yahoo.com.br - LPG - UNICAMP

Resumo

O presente relato de experiência traz a apresentação de uma proposta de intervenção com vistas a possibilitar a evolução qualitativa do desenho em um grupo de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Apresentamos um breve relato sobre as fases do desenho segundo Luquet com uma proposta de intervenção construtivista a qual está em andamento. Como forma de avaliação da intervenção faremos a análise do desenho livre e esquema da figura humana antes e após a aplicação de todas as propostas. Esta sequência didática está sendo realizada nas aulas de arte e envolve propostas a serem realizadas tanto individualmente como em pequenos grupos, pensando nos processos de assimilação e acomodação e nas características do estágio pré-operatório proposto Piaget. Os desenhos estão sendo realizados com diversos materiais e com dinâmicas diferentes da rotina. A ideia é proporcionar de forma lúdica e divertida o significado do desenho para cada aluno, já que é individual a sua construção. No final da proposta faremos a observação de toda a experimentação, valorizando as conquistas além da comparação entre os momentos de pré e pós-testagem.

Palavras Chave: desenho; Ensino Fundamental; sequência didática.

Introdução

O desenho, a linguagem, a imitação, o jogo simbólico e a imagem mental compõem a função simbólica no desenvolvimento infantil, característica marcante no estágio pré-operatório descrito por Jean Piaget.

A forma de aquisição e evolução destas capacidades simbólicas serão explicadas pelo processo de sucessivas reequilibrações, ou seja, dependente de construções próprias do sujeito. Nas palavras de Piaget (1990)

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (p.8)

Ou seja, resultante dos processos solidários de assimilação e acomodação, para o alcance de equilibrações.

Neste relato de experiência serão abordadas as etapas de desenvolvimento do desenho propostas por Luquet (1969).

Partimos do pressuposto, de que o desenho é um jogo mais próximo da acomodação imitativa, entre a imagem gráfica e a imagem interior. Neste sentido as duas derivam-se da imitação.

A criança pensa o mundo através de imagens e utiliza símbolos para representar. E o desenho é também uma forma de diversão.

Diante do exposto, nosso problema norteador do texto e da nossa proposta de intervenção foi o seguinte:

Como possibilitar a evolução do desenho pensando nas fases do desenho com uma proposta construtivista?

Os objetivos foram também definidos:

- Discutir a importância do desenho para crianças no estágio pré-operatório do desenvolvimento.
- Comentar sobre as fases do desenho segundo Luquet (1969).

- Apresentar uma proposta de trabalho com o desenho de forma construtivista nas aulas de arte.
- Fazer as intervenções ao longo da proposta e a evolução de cada desenho.
- Observar a fase em se encontra o desenho no final da proposta.

Marco teórico

Segundo Luquet (1969) o desenho possui dois elementos: a ação de desenhar e a execução de um desenho determinado. Ele cita a intenção, a qual seria a ideia que a criança tem na hora de iniciar o traçado e a interpretação é quando se executa o traçado.

Nos seus primórdios o desenho é intermediário entre o jogo e a imagem mental.

Piaget e Inhelder (2003) citam que o realismo do desenho de Luquet (1969) passa por diferentes fases, dentre elas o “realismo fortuito”, “realismo gorado”, “realismo intelectual” e “realismo visual”.

A fase do “realismo fortuito” são as garatujas com significação descoberta durante o desenho.

No “realismo gorado” predominam os badamecos e os girinos.

Na fase do “realismo intelectual” aparecem detalhes no badameco sem pensar em tamanho e proporção.

Já no “realismo visual” aparecem detalhes com proporções métricas e uso do espaço com objetos.

A ação na arte é ter possibilidades de expor sua imaginação e criatividade, com aquilo que já se sabe e o que se pode aprender. E a ação lúdica nos permite reconstruir simbolicamente atualizando um acontecimento do passado.

A linguagem artística é vivida, sentida e intensificada, corporalmente, emocionalmente e cognitivamente.

Desenvolvimento

A proposta de intervenção encontra-se em andamento e está sendo aplicada em uma sala do segundo ano do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. Iniciamos o processo de intervenção no dia 24 de abril e até agora já foram realizadas 3 propostas. A previsão é que finalizemos todo o processo até o final do mês de junho de 2017, totalizando, portanto, dois meses.

Como forma de avaliar nossa proposta de intervenção, realizamos uma pré-testagem composta da proposta de desenho livre e figura humana, a qual será reaplicada ao final de aplicação das propostas.

O nosso planejamento está ocorrendo da seguinte forma:

- Pré-Testagem

Instrumento 1 – Desenho livre

Foi solicitado que os alunos fizessem desenhos livres sem nenhuma exigência quanto a material ou posição de papel. Cada um desenhou em sua mesa. Vejamos alguns exemplos:

Imagem 1 – Desenho livre de ACZ (6,11)



“Minha mãe e eu indo ao zoológico. E a gente viu o elefante e o pinguim, mas não tinha lá. Eu desenhei porque dava pra desenhar”

Imagem 2 – Desenho livre de GBV (7,6)



“Esse é o por do sol”

A partir dos desenhos, podemos inferir características especialmente do realismo intelectual além da presença de estereótipos na imagem 1.

Instrumento 2 – Figura Humana

Neste segundo instrumento foi solicitado um desenho de uma pessoa sem fazer nenhum questionamento ou intervenção. Eles desenharam cada um em sua mesa.

Imagem 3 – Figura humana de ACZ (6,11)



Fonte: Dados da pesquisa

“Minha mãe pegando o óculos de sol”

Imagem 4 – Figura humana de GBV (7,6)



Fonte: Dados da pesquisa

“Eu de óculos”

- Proposta de Intervenção 1

- Interferência com a foto da criança: recortar o rosto da criança de uma foto e colar em uma folha, pedir que ela desenhe o corpo.

As crianças se observaram no espelho e depois completaram o que faltava em seu próprio rosto. Foi feito individualmente na folha. Vejamos alguns registros deste momento:

Imagem 5 – Observação no espelho



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 6 – Interferência com a foto de ACZ (6,11)



Fonte: Dados da pesquisa

“O parque do Ibirapuera, porque lá tem vários lugares.”

Imagem 7 – Interferência com a foto de GBV (7,6)



Fonte: Dados da pesquisa

“Eu erreí e não consegui apagar e fiz isso.”

A partir do momento que foi explicada a sequência para que realizassem o desenho, a maioria dos alunos disseram que seria muito legal completar seu próprio rosto, outros que seria muito difícil desenhar todo o corpo. Surgiu muita insegurança com relação aos detalhes como que roupa desenhar, quais acessórios e o ambiente que estariam.

Então foram ao espelho e fizeram as observações para começar. Eles adoraram esse momento diferente e muitos verbalizaram que algumas partes como as mãos e os pés seriam muito difíceis de desenhar. E no final foi bem agradável e todos gostaram da proposta.

- Proposta de Intervenção 2

- Recortar metade de um rosto e pedir que complete o desenho.

Os comandos foram apenas para continuar o desenho observando as características da metade do rosto colado.

Imagem 8 – Interferência com imagem de rosto ACZ (6,11)



Fonte: Dados da pesquisa

“Uma mulher de cabelo cacheado com sobrancelha marrom e de batom escuro, e olhos marrom”

Imagem 9 – Interferência com imagem de rosto GBV (7,6)



Fonte: Dados da pesquisa

“Eu copieei.”

Nesta proposta todos ficaram bem inseguros e ansiosos. No final das atividades, percebi que muitos ficaram incomodados e alguns não gostaram do resultado final do desenho. Disseram que era mais difícil do que imaginaram completar esse desenho.

- Proposta de Intervenção 3

- Desenho em duplas: um desenha o outro.

Cada criança observou seu colega de dupla para desenhar antes de iniciar o desenho.

Depois dividiram o papel e desenharam seus amigos.

Imagem 10 – Momento de observação para o desenho em duplas



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 11 – Desenho em duplas



Fonte: Dados da pesquisa

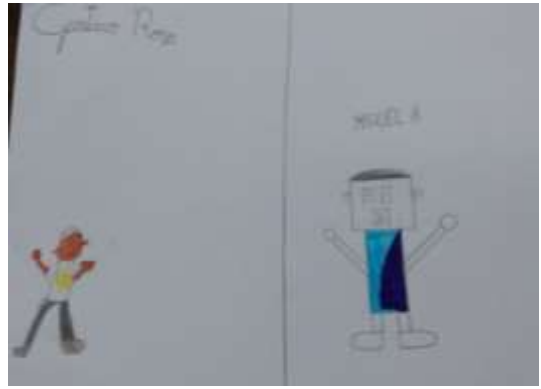
Imagem 12 – Desenho em duplas de CPP (7,11) e ACZ (6,11)



Fonte: Dados da pesquisa

“Desenhei minha amiga.”

Imagem 13 – Desenho em duplas de MDA (7,3) e GBV (7,6)



Fonte: Dados da pesquisa

“Desenhei o Miguel”


Nesta proposta a maioria conseguiu realizar sem conflitos, mas algumas duplas não se organizaram com o espaço e fizeram a divisão com uma reta no meio da folha. No final foi solicitado que escrevessem o nome do amigo que eles desenharam. Foi uma atividade bem diferente para todos, pois normalmente eles não dividem o papel.

As próximas propostas ainda não foram realizadas até a presente data.

- Proposta de Intervenção 4
 - Recortar um corpo e dividir as partes com os amigos e depois desenhar o que falta no corpo.
- Proposta de Intervenção 5
 - Com adesivos de roupas completar o que falta em cada corpo.
- Proposta de Intervenção 6
 - Nós em lugares diferentes (pequenos grupos, 5 crianças): uma folha com uma linha ondulada: onde nós estaríamos? (completar o desenho com o lugar e as crianças do grupo).

- Proposta de Intervenção 7
 - Desenho com materiais diversos: só montagem (palitos, tampas e diversos, como no filme).
- Proposta de Intervenção 8
 - Desenho com dobradura de papel e representação do ambiente.
- Proposta de Intervenção 9
 - Desenho de observação: escolher um local e cada um fica num ponto para desenhar, depois em grupos desenham a perspectiva com boneca: desenhar o que a boneca está vendo, e não o que eles estão vendo.
- Proposta de Intervenção 10
 - Desenho a partir de música: uma folha dividida em três partes e desenhem o que estão sentindo a partir das músicas: música clássica, samba e rock.
- Proposta de Intervenção 11
 - Desenho com pontilhismo.
- Proposta de Intervenção 12
 - Desenho a partir de leitura – Leitura - Monteiro Lobato, desenhar a parte que mais gostou na história.
- Proposta de Intervenção 13
 - Desenho com barbante.
- Proposta de Intervenção 14
 - Análise de obra de arte: levar diversos quadros de pintores famosos e cada dupla escolhe um para reproduzir mudando uma coisa na obra (pode ser alteração do desenho, da cor, introdução de elementos etc.)

Quadro 1 – Réplicas de quadros a serem utilizados na proposta 14

			
<i>Tanque de Nenúfares</i> Claude Monet	<i>Girassol</i> Van Gogh	<i>A persistência da memória</i> Salvador Dalí	<i>Mulher sentada</i> Pablo Picasso
			
<i>Brincando de roda</i> Ivan Cruz	<i>As meninas</i> Diego Velazquez	<i>Verão</i> Giuseppe Arcimboldo	<i>Monalisa</i> Leonardo Da Vinci

Fonte: Dados da pesquisa

- Proposta de Intervenção 15
 - Você é o artista! Crie uma obra de arte livremente
 - Dê um título à obra e assine com a data como fazem os grandes pintores.
 - Obs: não pode ser cópia de nenhuma obra que vimos.
- Pós-Testagem
 - Instrumento 1 – Desenho livre
 - Instrumento 2 – Figura Humana

Considerações

Neste relato buscamos propor uma sequência didática, baseada em pressupostos construtivistas, com vistas a possibilitar a evolução do desenho de um grupo de crianças de uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que buscamos possibilitar diversas experiências, para assim levá-los a refletir de forma individual, coletiva e em pequenos grupos.

Até o momento é possível observar que diferentes propostas mudaram o andamento da sala e trouxeram desafios para os alunos. Eles ficaram inseguros num primeiro momento, ansiosos esperando sempre uma nova atividade.

Quando trabalhamos em duplas houve desequilíbrio, pois ainda é muito difícil dividir o material e o espaço.

Ao finalizar esta proposta esperamos que eles possam pensar sobre o desenho de forma prazerosa, como um jogo de forma lúdica e que consigam expressar-se valorizando sua criatividade sem estereótipos. Porque acreditamos que a arte precisa ser experimentada e construída com vivências em grupos e individualmente compartilhando ideias e vontades. E para o período pré-operatório o desenho é uma integração formando a função simbólica importante para a formação do próximo período operatório concreto. Símbolos com significados cheio de valores e emoções.

Referências

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1969.

PIAGET, J., INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

MEU QUERIDO DIÁRIO: A ESCRITA DE TEXTOS DE AUTORIA POR CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrea Evaristo Macedo de Paulo – deimacedoandredepaulo@yahoo.com.br -
EMEF Fernanda Grazielle Resende Covre-Hortolândia SP
Taislene Guimarães - taislene@yahoo.com.br - PROEPRE – LPG - UNICAMP

Resumo

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento do fazer de um Diário com escritas e desenhos espontâneos de crianças de seis anos de idade de uma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada em Hortolândia/ SP. Trata-se de uma proposta diária de escrita de textos de autoria objetivando proporcionar uma atividade significativa de uso social da escrita contribuindo assim no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ainda possibilitar o aprendizado das noções de espaço, tempo, causalidade, valorizar a expressão própria, a autonomia, etc. A escrita do Diário teve início em março de 2017 e é pretendido estendê-la até o fim do ano letivo. Ele foi inspirado na proposta da formadora do PROEPRE (Taislene Guimarães) que compartilhou o seu trabalho com esta proposta com crianças de primeiro ano há alguns anos. Utilizamos como apoio livros de literatura infantil escritos pelo autor Doreen Cronin: *O Diário De Uma Mosca*, *O Diário De Uma Aranha* e *O Diário de uma Minhoca*, os quais trazem a temática “diário” de forma bastante lúdica. Assim busca-se com esse trabalho ter em mãos, mais que um instrumento, um suporte que auxiliará o professor, no dia a dia no percurso de proporcionar situações de leitura e escrita (letras, palavras, frases, pequenos textos) entre outros conhecimentos no processo da aprendizagem de autoria procurando acompanhar a evolução do mesmo de forma significativa para as crianças. A partir do interesse da criança em escrever o seu relato do dia a dia, a escrita terá como base momentos ocorridos no período da manhã, pois as crianças estudam no período vespertino e a intensão é a de que os

fatos ocorridos diariamente sejam próximos de suas lembranças. Aqui o fazer, terá juntamente com escrita o desenho a ser considerado como relatos de expressão, uma vez que o registro escrito de muitas das crianças de seis anos ainda está sendo desenvolvido e é preciso considerar os diferentes níveis no processo de aprendizagem e estágios do desenvolvimento infantil em que elas estão segundo Piaget para propor intervenções.

Palavras chave: Diário; Escrita de autoria; Ensino Fundamental; PROEPRE.

Introdução

Sabe-se que a representação da escrita é um instrumento de comunicação do ser humano oriundos dos tempos em que se vivia nas cavernas, sendo ela muitas vezes representada por meio de desenhos os quais serviram como marcas para futuras gerações. No decorrer desse trabalho verifica-se que criança do primeiro ano do ensino fundamental, muitas vezes deixam suas marcas e expressões através de desenhos no início da aprendizagem da escrita como forma de se expressar-se na sociedade. Neste sentido, o desenho está presente no desenvolvimento da criança desde a educação infantil ou ainda no meio familiar. Verifica-se que, o desenho das crianças pequenas, são fontes de pesquisas de alguns autores como Luquet, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os quais os nomeiam inicialmente de garatujas e os entendem como início da expressão escrita da criança.

Neste âmbito, o foco principal desse trabalho é o fazer de um Diário com alunos de uma sala de primeiro ano do ensino fundamental com objetivo de ser um instrumento que auxiliará na aprendizagem da leitura e escrita das crianças de forma significativa. Objetivamos ainda acompanhar e orientar o aprender da escrita dessas crianças por meio da expressão de sua autoria, visto que esta escrita diária parte de vivências da própria criança.

Desenvolvimento

Essa proposta surgiu a partir de uma aula assistida do curso do PROEPRE – Ensino Fundamental (2017) na qual foi apresentado, pela formadora Taislene Guimarães, um projeto de escrita de diário realizado pela mesma enquanto docente no ensino fundamental na cidade de Marília-SP há alguns anos. Desde então, iniciamos a mesma proposta em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental situada na cidade de Hortolândia-SP. A sala é composta por 29 crianças (19 meninos e 10 meninas).

Neste, as crianças têm cada uma seu Diário individual e momento específico na rotina da sala de aula para desenvolver o registro de sua escrita de autoria. O projeto teve início em março do corrente ano e, desde então, verificam-se já relatos bastante positivos em sua realização de ser esse instrumento para a aprendizagem do escrever e ler, e o qual se desenvolverá durante o ano todo.

Utilizamos ainda, concomitante à escrita dos diários, livros de literatura infantil escritos pelo autor Doreen Cronin: *O Diário De Uma Mosca*, *O Diário De Uma Aranha* e *O Diário de uma Minhoca*. Acreditamos que estes servem de apoio de como escrever seu próprio diário, já que traz a temática de forma bastante lúdica e ao mesmo tempo intencional.

A leitura desses três livros foi representada pelas crianças em sala de aula com desenhos em momentos e dias diferentes. As crianças escolheram um fato da história do livro da Aranha do personagem Minhoca e da Mosca e desenharam fora do Diário. Os livros foram de muita importância na construção do próprio escrever e como escrever dos seus Diários. Os livros apresentam história curtas em que se relata o dia de um determinado fato ocorrido e registrado. Os três livros se complementam onde um faz a referência ao outro personagem num ciclo de amizade entre a minhoca, a mosca, e o aranha.

Seguem alguns desenhos das crianças de partes das histórias:

Imagem 14 – Ilustração da história “O diário de uma mosca”



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 15 – Ilustração da história “O diário de uma minhoca”



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 16 – Ilustração da história “O diário de uma aranha”



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de muitas metas curriculares a cumprir a escola dá liberdade de escolha de método de trabalho a fim de que cada professor de sua série específica busque caminhos para se chegar às metas durante o ano letivo.

A partir da participação da professora da sala em questão no curso do PROEPRE é que surge a necessidade de propor mudanças pedagógicas e uma delas

é a de realizar a prática do diário com a sala do primeiro ano da escola citada acima, com objetivo de se ter mais um instrumento na sala de aula que valorize a escrita de autoria de todas as crianças.

Os registros da autoria são realizados por meio da escrita ou desenho com a finalidade de possibilitar o seu desenvolvimento escolar de forma significativa e evolutiva.

O projeto de se fazer um Diário inicia da seguinte forma:

Primeiramente foi realizada uma busca de materiais referente ao assunto. Pouco foi encontrado, e o que foi encontrado se trata de relato de Diários produzidos por adolescentes e algumas pesquisas que remate ao fazer do diário como algo pessoal, sem intencionalidade pedagógica. Na sala de aula os alunos foram questionados:

Vocês sabem o que é um Diário? Para que serve? Já tiveram contato? Como se constrói um diário? Gostariam de ter um?

As respostas obtidas pelas crianças foram:

“Diário serve para escrever coisas de adulto”.

“Diário é de fazer chamada, e só o professor tem acesso”.

“Serve para guardar coisas, como fotos, desenhos, mensagens”.

“Guardar segredo”.

“Coisas que só a gente pode saber”.

Algumas crianças não se manifestaram. No entanto, a maioria das que se manifestaram, disseram que não tiveram contato com nenhum tipo de diário, mas gostariam de ter.

A partir deste diagnóstico, o professor trouxe informações de como seria um diário, para que serve como fazer um, e principalmente como a sala construiriam o seu diário diferente dos encontrados até hoje. Ouvindo sugestões levantadas pelas próprias crianças em sua composição de material físico e o que

seria então relatado no diário da sala, decidiu-se que o Diário a se realizar com a sala teria escrita de sua autoria e desenhos com forma de expressão uma vez que nem todas as crianças até o momento se apropriaram do conhecimento da escrita convencional.

Inicia-se a escrita com desenhos e auxílio do professor e amigos da sala que já sabem escrever no fazer e aprender na montagem do Diário e a escrita como registro no dia a dia dentro da sala de aula, dos fatos vividos fora da sala de aula. As crianças se mostraram bastante entusiasmadas com a ideia e com muitas expectativas iniciaram a escrita do diário, o qual também é novidade do aprender a fazer do professor, que traça um propósito de aprenderem juntos.

Seguem algumas imagens destes momentos de escrita:

Imagem 17 – Momento 1 de escrita do diário



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 18 – Momento 2 de escrita do diário



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 19 – Momento 3 de escrita do diário



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 20 – Momento 4 de escrita do diário



Fonte: Dados da pesquisa

O objetivo diariamente é o de registrar um momento vivido pelas crianças em sua vida familiar antes de chegarem a escola, como por exemplo: brincou de quê antes de chegar à escola de manhã? Saiu para algum lugar? Com quem? Onde? Etc. As crianças estudam no período vespertino, assim elas registram o que fizeram na parte da manhã antes de entrarem na sala de aula ou o que fizeram nos fins de semana e feriado.

Até o momento, verifica-se a alegria dessas crianças em estar escrevendo no Diário e o interesse em grafar a escrita que represente o seu dia antes da chegada a sala de aula. Percebemos ainda, o interesse em escrever as palavras, frases e pequenos textos, junto aos desenhos. Mesmo com erro ortográfico verifica-se o avanço na aprendizagem da escrita.

É importante ressaltar que para o professor também foi e está sendo um desafio trabalhar com o diário em sala de aula, o mesmo teve que aprender a fazer, buscando informações e leituras sobre o assunto.

A capa do diário foi encapado pelo professor e desenhado pelos alunos com uso de tecido, papel carmuça, caneta tecido, lápis coloridos, cola brilho, etc. Vejamos algumas imagens:

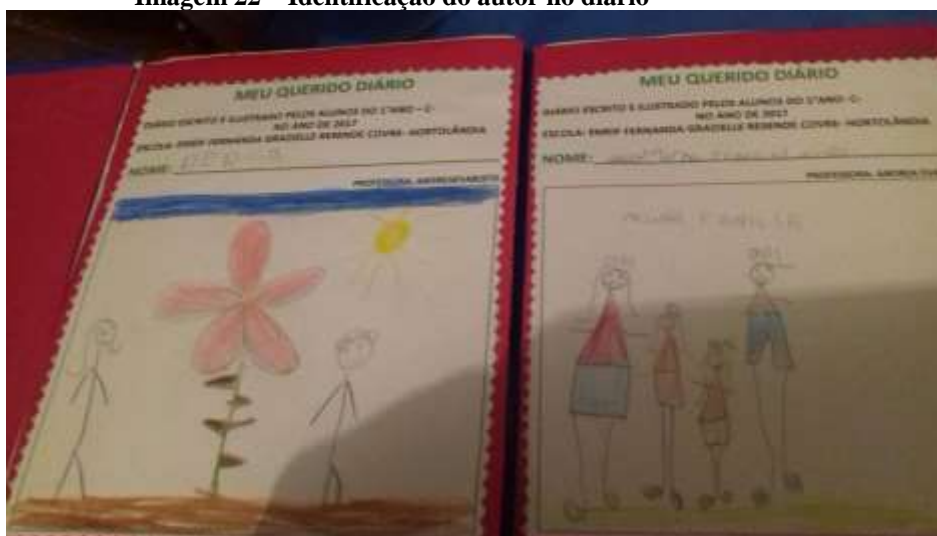
Imagem 21 – Capa do diário de alguns alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Vejamos também alguns exemplos da primeira página do diário, contendo a identificação do autor:

Imagem 22 – Identificação do autor no diário



Fonte: Dados da pesquisa

Crianças realizando suas escritas no fazer do Diário interagindo com o colegas tendo a troca de o que se escrever e como se escreve e desenha. Escrita individual e com ajuda do amigo.

Até o momento percebe-se a alegria das crianças em realizar o registro, além de que o trabalho demonstra o quanto está sendo desafiador contar com mais um instrumento que impermeia o aprender, junto, com escrita significativa constatar a vontade de se realizar. Muitas dessas crianças levam figurinhas, fotografias para colarem no diário e fazer o registro do mesmo. Mas não levam o mesmo para casa, pois ainda não foi permitido pelo professor.

O professor traça aqui, o objetivo de fazer e aprender a fazer esse Diário, buscando ter mais um instrumento que auxilie no aprender a ler e escrever das crianças entre outros desenvolvimentos como de espaço, tempo e causalidade, a partir da escrita do interesse da delas, mas coloca o fazer com algumas regras de escrita do dia a dia a fim de se pensar no escrever para não se ter uma escrita diária repetitiva, uma vez que algumas crianças no desenvolvimento do trabalho demonstram e expõe o fazer sempre do mesmo jeito, por exemplo, elas sempre registram que jogou vídeo- game antes de vir para a escola. Assim o professor os questiona constantemente para que expressem outros registros do que se fez no dia, outras coisas que realizaram na parte da manhã no seu convívio familiar além de que busquem registrar no seu Diário novas palavras de escrita própria e passem para frases, de frases para pequenos textos, além do desenho.

A escrita do dia se inicia sempre com a data e a frase “*Hoje eu fiz*”. O professor está auxiliando na escrita e ainda no uso correto do caderno, pois que em alguns momentos são iniciados de ponta cabeça, pula-se folha, etc.

Todas as crianças da sala participam do fazer do diário. A realização do mesmo tem aproximadamente meia hora, e acontece em momentos que é especificado dentro da rotina de aula diariamente. Muitas crianças questiona o professor sobre como se escreve determinada palavra, e como colocar no papel

suas histórias vividas de como foi o seu dia, etc. Em alguns momentos o professor escreve para a criança palavras, frases, da dica mostra o caminho de como chegar a mais escritas. Em outros momentos eles escrevem sozinhos. O erro é questionando pelo professor e visto como uma oportunidade de aprendizagem.

Pouco tempo de trabalho verificam-se avanços em seu escrever, aprender e compreender de palavras, frases, leitura. Esse mesmo momento serviu até mesmo para organizar a sala em sua espera de ordem em há combinados de levantar a mão para questionar o professor sobre a escrita de determinada palavras, frases, esperando assim sua vez e ouvindo o próximo. Na sala tem crianças que já são alfabéticas, e escrevem sozinhas as suas frases e até pequenos textos, as mesmas auxilia os amigos também. Essa troca riquíssima acontece por meio da própria escrita.

CONSIDERAÇÕES

O Diário que está sendo realizado durante esse ano, vem a complementar a aprendizagem das crianças deste primeiro ano e do professor, que se encanta com cada avanço da sua aprendizagem em ambas as partes e o empenho em que se realiza o mesmo, na qual se verifica e acompanha o processo da conquista de cada dia de cada um no escrever e até ler e outros aprendizados, como na organização, uso do espaço, tempo, causalidade etc. Mas sendo de extrema importância o construir que possibilita interação com outro, o compartilhar conhecimento e aprendizagem.

A sala se tornou mais unida e até a disciplina dessa turma numerosa está sendo melhor enquanto se constrói a escrita e o desenho desse diário. Há envolvimento em que não se tem conflitos a se quando tem se resolve sejam entre eles ou com interferência do professor nesse momento de escrita. Há mais concentração, mesmo que por aproximadamente trinta minutos o tempo máximo

que eles estão a construir o diário. Algumas crianças necessitam de mais atenção do professor para se organizar e avançar em sua construção proposta.

O aprender fazer aqui é mútuo uma vez que a realização do mesmo está sendo construindo com a formação de ideias que se renovam com cada letra aprendida e significativa para cada criança e que também é relevante verificar que o professor está em constante aprendizagem com o fazer desse trabalho que é novo.

No término desse diário tem como objetivo verificar a evolução da escrita e representação expressa durante todo o percurso do fazer. Isso para os próprios protagonistas e para os pais que terão em mãos o registro dos momentos registrados a partir de fatos ocorridos no convívio familiar e que auxiliaram na construção do aprender do escrever, desenvolver, aprender fazer junto.

REFERÊNCIAS

CRONIN, D. *O Diário De Uma Minhoca*, 13º Reimpressão 2016.

CRONIN, D. *O Diário De Uma Aranha*, 5º Reimpressão 2016.

CRONIN, D. *O Diário De Uma Mosca*, 2º Reimpressão 2015.

FERREIRO, E. TEBEROSK A. *A Interpretação Da Escrita Antes Da Leitura Convencional*, Apresentado No Congresso de Psicologia. Acapulco 1984.

LUQUET, G.H. *O Desenho Infantil*, Apresentação Universidade Da França 1927.

PIAGET. J. *Seis Estudos de Psicologia*, 24º Edição Reimpresso 2006.

ORLY, Z.M, Assis. *Proeprre educação Infantil*, Campinas – Unicamp 2013.

TEBEROSK, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*, Barcelona, IME, Publicações 1987.

TEBEROSK, A. *Reflexões Sobre O Ensino Da Leitura Escrita*, 12ºEdição 1993.

PÔSTER
APRENDER A SER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O PROJETO DE VIDA NA ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Maria Adriana Bachion – adriana.bachion@yahoo.com.br – D E Campinas Leste

Resumo

Este trabalho é resultado do acompanhamento das atividades que contribuíram para a construção do Projeto de Vida dos estudantes da EE Vitor Meireles, escola de ensino médio integral no município de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste. Os objetivos consistiram em analisar como essas práticas foram desenvolvidas, em que tempos e espaços ocorreram e a contribuição das mesmas para o desenvolvimento pessoal dos adolescentes. O acompanhamento dessas atividades contemplou a análise do relatório do varal dos sonhos dos alunos ingressantes, do material que subsidia as aulas de Projeto de Vida, das atas das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) e das Atividades de Trabalho Pedagógico do Projeto de Vida (ATPV). Ao ingressar na EE Vitor Meireles, que participa do Programa Ensino Integral, os alunos vivenciaram o acolhimento, sendo recepcionados por adolescentes que já passaram por essa experiência pedagógica. Durante o acolhimento, os alunos receberam as primeiras orientações sobre os princípios desse Programa e, por meio de vivências em grupo, foram levados a refletir sobre suas aspirações. Ao final dessa atividade, cada aluno escreveu um primeiro rascunho do seu Projeto de Vida, refletindo sobre os seus sonhos e o que precisam fazer para realizá-los. O Projeto de Vida selou uma parceria entre cada aluno e a escola, em que a concretização de seus anseios passaram a ser meta também da escola e de cada membro da equipe escolar. Para apoiar os alunos na construção do Projeto de Vida, a matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral contempla aulas de Projeto de Vida, que integram a parte diversificada do currículo, em que são desenvolvidas atividades de autoconhecimento, aprendizado de métodos de gestão de projetos e a ampliação da visão de mundo. Essas atividades contribuíram para o entendimento da concepção que os adolescentes possuem de si mesmos, dos seus valores e da escolha

profissional dos estudantes, fortalecendo a autoconfiança e a autodeterminação dos educandos.

Palavras Chave: Projeto de Vida; Programa Ensino Integral.

Introdução

Em 2012, o Governo do Estado de São Paulo instituiu pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, o Programa Ensino Integral, com o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de período integral. Esse Programa prevê jornada integral dos alunos, com matriz curricular ampliada, contemplando a parte diversificada além das disciplinas da Base Nacional Comum, que são trabalhadas de forma multi e interdisciplinar para a integração das mesmas, com o objetivo de proporcionar aos educandos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida. Essa metodologia é o eixo estruturante do Programa Ensino Integral e está alicerçada na Base Nacional Comum e articulada a todas as demais metodologias do Programa, demandando um esforço da equipe escolar para assegurar seu desenvolvimento (SÃO PAULO, 2014).

Como é desenvolvido o Projeto de Vida dos adolescentes e qual é o aprendizado dos estudantes, proporcionado pelas práticas relacionadas à essa temática na escola de ensino integral? Esse foi o problema que norteou o acompanhamento das atividades relativas ao projeto de vida em uma escola de ensino médio integral no município de Campinas/SP e teve como objetivos analisar como são desenvolvidas essas práticas, em que tempos e espaços ocorrem e qual a contribuição dessas vivências para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Referencial teórico

O Programa Ensino Integral adota como um de seus princípios estruturantes os quatro pilares da educação, que devem nortear todas as ações desenvolvidas na escola, nas relações professor/aluno, assim como em todas as situações de aprendizagem.

De acordo com Delors et al (1998), são propostos quatro pilares organizadores da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Esses quatro fundamentos têm como objetivos “ampliar a educação ao conjunto da experiência humana (ser, conviver, fazer e conhecer) e estendê-la ao longo de toda a vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar” (COSTA, 2000, p. 50).

Nas escolas desse Programa, as atividades são previstas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas com o objetivo de oferecer aos adolescentes e jovens a oportunidade de desenvolver o protagonismo, de tal modo que a escola apoie a “formação de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta” (COSTA, 2006a, p.177).

Segundo Costa (2000), o protagonismo juvenil é uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes como personagens principais de uma iniciativa de ação voltada para a solução de problemas reais de sua comunidade, numa fase da vida em que este tipo de participação autêntica e não manipulada se traduz num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, importantes na construção de sua identidade pessoal, social e no seu projeto de vida.

De acordo com Erikson (1972), construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares (2003, p. 107), “a construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera como adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990). Apesar de não existir um consenso sobre a definição de adolescência entre os autores, esta fase é considerada segundo as mudanças biológicas relativas à maturidade sexual, acompanhadas de múltiplas transformações fundamentais no processo do desenvolvimento humano, determinantes nas alterações do corpo físico e que leva em conta a idade cronológica. Esses indicadores da adolescência são variáveis de pessoa a pessoa em cada cultura e grupo étnico-racial, devido peculiaridades históricas, socioculturais, psicológicas e emocionais (TIBA, 1986; ABERASTURY & KNOBEL, 1992; ZAGURY, 1996; ABROMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004; BOHN & FORSTER, 2008).

Segundo Bosma (1994), a adolescência é o período de desenvolvimento da identidade pelas mudanças que ela comporta. Só com um funcionamento cognitivo adulto é que o indivíduo pode tratar questões abstratas como escolha profissional, filosofia de vida, relacionamentos amorosos e estilos de vida. Segundo esse autor, “o adolescente torna-se progressivamente consciente da irreversibilidade de um bom número de escolhas com as quais ele é confrontado” (p. 292).

Num mundo globalizado, em que os meios de comunicação e a facilidade dos meios de transporte ampliam nossa visão, trazendo valores os mais diversos, torna-se necessário educar procurando valores comuns, universais e propor uma educação que considere a dignidade humana. Nesse processo, a escola tem papel fundamental, pois junto com seus conteúdos programáticos, pode permitir a exploração nos diversos domínios, favorecendo ao indivíduo procurar compromissos firmes, sobre os quais paute a sua vida, e que o ajude a ser útil à sociedade. (SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS & SILVARES, 2003, p. 114).

Nesse sentido, o Projeto de Vida, metodologia que constitui o eixo central do Programa Ensino Integral, contribui para o desenvolvimento da identidade do adolescente, uma vez que contempla atividades sobre o autoconhecimento, escolha da profissão e o passo-a-passo para a definição de um planejamento eficaz que o ajude a alcançar a meta estabelecida (SÃO PAULO, 2014).

Metodologia

Esse trabalho foi desenvolvido durante o ano de 2016, na EE Vitor Meireles, escola de ensino médio integral situada no município de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste. Essa escola da rede estadual participa do Programa Ensino Integral e atendeu, no ano de 2016, ao redor de 415 alunos do ensino médio, com um total de treze turmas. Os procedimentos metodológicos contemplaram: 1-) o estudo de bibliografia relacionada ao tema; 2-) a análise documental dos relatórios do varal dos sonhos dos adolescentes, do material que subsidia as aulas de Projeto de Vida, das atas das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) e das atas das Atividades de Trabalho Pedagógico do Projeto de Vida (ATPV).

Resultados e Discussão

Ao ingressar na EE Vitor Meireles os alunos vivenciaram o acolhimento, atividade pedagógica em que foram recepcionados por adolescentes que já passaram por essa experiência. Durante o acolhimento, os alunos receberam as primeiras orientações sobre os princípios do Programa Ensino Integral e por meio de vivências em grupo, foram levados a refletir sobre suas aspirações. Ao final das atividades de acolhimento, cada aluno escreveu um primeiro rascunho do seu Projeto de Vida, ou seja, seus sonhos e o que precisavam fazer para realizá-los.

O produto do acolhimento é o varal dos sonhos, material que é exposto na escola e apresenta as aspirações dos alunos, na forma de desenhos e textos elaborados pelos

adolescentes. Após o encerramento dessa atividade, o vice-diretor, responsável pela coordenação do acolhimento e pelo acompanhamento do projeto de vida, recolheu e organizou os desenhos em pastas individuais, para a elaboração de um portfólio para cada aluno, onde foram guardadas todas as atividades do projeto de vida dos estudantes realizadas ao longo do ano.

De acordo com o relatório contendo a sistematização da atividade verbal dos sonhos dos alunos ingressantes no ano de 2016 na EE Vitor Meirelles, 44% dos educandos apresentaram um projeto de vida relacionado à área de Ciências da Natureza e Matemática (especialmente os cursos de Engenharia e Medicina). Na sequência, as áreas de Ciências Humanas (principalmente os cursos de Direito, Arquitetura, Psicologia e Jornalismo) e Linguagens e Códigos (em especial, Artes Cênicas e Educação Física) abrangeram 24% e 17% dos projetos de vida dos educandos, respectivamente (figura 1).

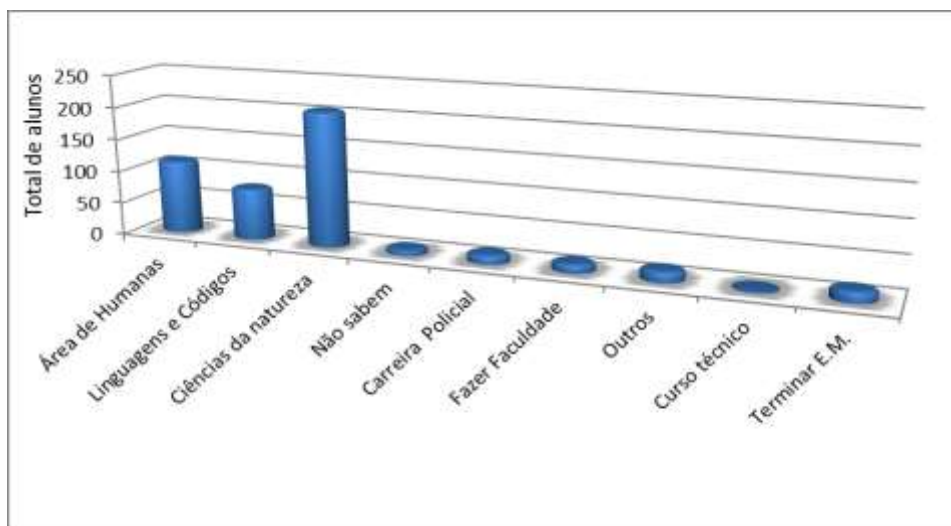


Figura 1 - Áreas, carreiras e cursos relacionados ao Projeto de Vida dos alunos ingressantes na EE Vitor Meirelles (Campinas/SP) no ano de 2016.

Segundo os registros que constam no livro Ata de ATPCG (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral), o vice-diretor apresentou o relatório referente às aspirações dos alunos a todos os docentes, para que tomassem ciência

das áreas que deveriam ser contempladas nas demais metodologias do Programa Ensino Integral, uma vez que o Projeto de Vida é o eixo estruturante desse Programa e está alicerçado na Base Nacional Comum e articulada a todas as demais metodologias, demandando um esforço da equipe escolar para assegurar seu desenvolvimento (SÃO PAULO, 2014). A partir desse momento foi selada uma parceria entre a escola e os alunos, em que a concretização de seus anseios passou a ser meta também da escola e de cada membro da equipe escolar.

Após a atividade pedagógica de acolhimento dos alunos, as aulas de projeto de vida deram continuidade às reflexões dos adolescentes sobre as aspirações indicadas no ingresso dos educandos.

As aulas de Projeto de Vida integram a parte diversificada do currículo, sendo duas aulas semanais para os alunos das 1ª e 2ª séries do ensino médio. O professor responsável por essas aulas utilizou como subsídio o Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida, produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [s./d.], sendo este disponibilizado a todas as escolas que participam do Programa Ensino Integral para apoiar o desenvolvimento das atividades. Esse professor desenvolveu as vivências contidas no Guia citado, contemplando o autoconhecimento, a autovalorização, a reflexão sobre os pontos forte e as fragilidades do aluno. Nesse material também há várias atividades abordando uma reflexão sobre os principais objetivos dos estudantes e a escolha profissional, com orientações sobre como realizar o planejamento para atingir as metas estabelecidas, contribuindo com o aprendizado de métodos de gestão de projetos e com a ampliação de visão de mundo, em continuidade às vivências referentes ao acolhimento.

Ao longo das aulas de projeto de vida cada estudante foi motivado a materializar o seu projeto de vida em um documento escrito que foi constantemente revisado, sendo o professor dessas aulas o responsável por orientá-lo tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento (SÃO PAULO, 2014).

Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares (2003), a construção da identidade não se limita ao período cronológico da adolescência, mas prolonga-se até que o indivíduo consiga, pelo menos, algumas tarefas, como a carreira e a independência econômica.

Em geral, é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional o que mais perturba os jovens (ERIKSON, 1972). Desenvolver uma identidade madura supõe identificar-se com uma ocupação determinada e com um núcleo de relações interpessoais relativamente estáveis.

Em relação à formação docente referente ao projeto de vida, os professores responsáveis por essas aulas participaram das Atividades de Trabalho Pedagógico do Projeto de Vida (ATPV), cujo desenvolvimento é de responsabilidade do vice-diretor. De acordo com as atas do ATPV, essa formação ocorreu semanalmente, ao longo do ano letivo, e contemplaram estudos sobre a adolescência e temáticas relacionadas, a socialização dos desafios e das boas práticas, o que contribuiu para o fortalecimento dos docentes responsáveis por essas aulas.

A construção do projeto de vida contribuiu com a reflexão sobre os sonhos e os planos dos estudantes, que é um processo complexo e que, em alguns casos, foi alterado à medida em que os alunos refletiram e entenderam melhor quais são seus valores, suas metas profissionais, sendo também um estímulo àqueles que não possuíam aspirações. Nesse sentido, por meio das atividades do acolhimento e das aulas do projeto de vida os adolescentes tiveram a oportunidade de aprimorar o autoconhecimento.

Considerações finais

O Projeto de Vida como eixo central da escola de ensino integral, alicerçado na Base Nacional Comum e como norteador das demais metodologias do Programa Ensino Integral, contribuiu para o adolescente refletir sobre quem ele é, quais são suas expectativas e qual o caminho que precisa seguir para alcançar o seu sonho.

Essa reflexão contempla a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido. Nesse sentido, o Projeto de Vida possibilitou ao adolescente o desenvolvimento acadêmico e pessoal, contribuindo para a construção de sua identidade.

Referências

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. 10.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BOHN, C.; FORSTER, M. M. S. Adolescência x formação de professores de Língua Portuguesa: interesses e(m) conflito. In: Rute Viviam Angelo Baquero. (Org.). *Agenda jovem: o Jovem na Agenda*. Ijuí: Unijuí, p. 73-89, 2008.

BOSMA, H. A. *Le développement de l'identité a l'adolescence. L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, p. 291-311, 1994 .

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 19 de maio de 2017.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006a.

_____. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO Edições, 1998.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar. (1972).

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). *Guia prático para a construção de um Projeto de Vida*, [S.n.t.].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Caderno do Gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

_____. *Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em 12 de set. de 2016.

SCHOEN-FERREIRA, T.H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E.F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), p. 107-115, 2003.

TIBA, I. *Puberdade e Adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo: Ágora, 1986.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

(RE)APRENDER A SER PROFESSOR? O PIBID COMO LÓCUS DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira -ldavicastro@hotmail.com -
UESPI/UNICAMP

Resumo

Em relação ao aprender a ser, partindo da concepção que não nascemos como, mas nos constituímos como, nos propomos a refletir sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, como um caminho alternativo para (re)pensar a formação de professores. O programa é uma política de formação de professores da Educação Básica adotada pelo Ministério da Educação e Cultura, cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e segue os princípios articuladores da formação de docentes, portanto, uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O presente estudo consiste em um levantamento bibliográfico exploratório que teve o objetivo de investigar o ‘estado do conhecimento’ conforme (ROMANOWSKI; ENS, 2006) em publicações de teses e dissertações a respeito de o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, como uma política pública de valorização da formação de professores da Educação Básica, no que tange o aspecto da formação inicial e continuada. A realização da investigação se justifica devido ao fato de o programa ser objeto de estudo de doutoramento, buscando investigar as experiências formadoras e aprendizagens experienciais proporcionadas pelo Pibid no processo de constituição da identidade docente. Este projeto é vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, filiado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí - FAPEPI. Atualmente encontra-se na fase de aprofundamento sobre os estudos acerca do programa. Para a realização desta investigação, utilizou-se o banco de dados de teses e dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Capes, como lócus de análise, utilizando o descritor: Pibid. Os achados da investigação, embora preliminares, apontam para um impacto positivo do programa, em relação ao (re)aprender a ser professor, contribuindo assim, para formação ou reformulação da identidade pessoal/profissional daqueles que participam do programa.

Palavras Chave: Formação Docente. Política de Formação. Pibid.

Palavras Iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante Pibid, é um auxílio para que os estudantes de licenciaturas se insiram na cultura escolar do magistério, “por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013a, p. 31). O programa, portanto, fomenta a iniciação à docência. Nesse sentido, favorece uma nova epistemologia de formação que pode contribuir para o rompimento da formação disciplinar e aplicacionista da formação profissional (TARDIF, 2002). A filosofia do Pibid “acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional” (GATTI et al., 2014, p. 7), coadunando com os novos modelos propostos de formação que demanda a sociedade da informação e do conhecimento, com profissionais que sejam capazes de atuar na mudança e para a mudança “por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

O novo modelo de formação deve estabelecer um diálogo entre as situações concretas de trabalho docente, a relação teoria e prática e a aproximação das instituições formadoras com as instituições de educação básica, condições que colaboram para o desenvolvimento profissional docente. O Pibid tem sido profícuo nessa articulação, pois promove uma junção entre os discentes das licenciaturas,

docentes da educação básica e superior, o programa, portanto, é formação inicial para aqueles e continuada para estes. Concebo o Pibid como um espaço híbrido ou terceiro espaço de formação (ZEICHNER, 2010). A iniciação à docência proporciona aos estudantes de licenciatura um contato direto com a cultura escolar, proporcionando uma experiência prática, sendo assim, os licenciandos passam a ter a referência sobre o trabalho docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática, componente ainda desarticulado no processo de formação. O Pibid contribui para “passar a formação de professores para ‘dentro’ da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 36) e como elemento (re) formador e deformador da atual cultura existente nas escolas.

O desenvolvimento do presente estudo se justifica devido ao fato de o programa de iniciação à docência ser objeto de estudo de doutoramento cujo projeto busca investigar as experiências formadoras e aprendizagens experienciais proporcionadas pelo Pibid no processo de constituição da identidade docente. Este é vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, filiado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI. Nesse sentido, torna-se pertinente aprofundar sobre as investigações realizadas sobre o Pibid, uma vez que o referido programa atingiu uma amplitude nacional. Em face ao exposto, a presente investigação consiste em um estudo bibliográfico exploratório que teve o objetivo de investigar o ‘estado do conhecimento’ (ROMANOWSKI; ENS, 2006) em publicações de teses e dissertações a respeito de o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, política pública de valorização da formação de professores da Educação Básica. O lócus de análise foi o banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Capes.

O Pibid enquanto política de formação de professores

Um caminho alternativo para repensar a formação de professores emerge com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. O programa é uma política de formação de professores da Educação Básica adotadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e segue os princípios articuladores da formação de docentes: conexão entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre escola básica e instituição formadora, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, nesse sentido, buscam uma excelência e equidade para a formação, em outras palavras, têm como objetivo melhorar os índices da educação, bem como instrumentalizar aos participantes dos programas uma compreensão inovadora sobre o processo educacional.

É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (GATTI et al., 2014, p. 5).

O mesmo foi desenvolvido em 2007, no entanto, teve seu início apenas em 2009. Inicialmente, o programa se direcionava apenas às instituições federais de ensino superior nas áreas consideradas críticas na Formação de Professores para o ensino médio como: física, química, matemática e biologia. Os resultados do programa propiciaram sua expansão para instituições, públicas estaduais, municipais, comunitárias e privadas.

Atualmente participam do Pibid 284 Instituições de Ensino Superior com 284 projetos Pibid e 29 projetos Pibid diversidade, totalizando um total de 313

projetos, disponibilizando um montante de 72.845 bolsas de iniciação à docência, 11.717 bolsas de supervisão, 4.924 bolsas de coordenação de área, 455 bolsas de gestão e 319 bolsas de coordenação institucional, o que totaliza um total de 90.254 bolsas. O Pibid foi criado para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. O programa permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior. A dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente positivo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados.

Um dos aspectos importantes do Pibid se refere à dinâmica de aproximação entre a instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, promovendo uma articulação entre os agentes envolvidos no programa. Atualmente o Pibid é regido pela portaria nº 96 (BRASIL, 2013b), de 18 de julho de 2013, que o regulamenta e revoga a Portaria nº 260 (BRASIL, 2010b), de 30 de dezembro de 2010, além disso tem como base legal a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013c) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010a).

O Art. 2º da Portaria nº 096 define o Pibid como sendo um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o qual tem a finalidade de fomentar a iniciação à docência. O instrumento esclarece que os objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem

a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2013b).

Caminhos da Investigação

As discussões sobre o Pibid têm tido um aumento significativo. Isso pode ser constatado ao se utilizar o descritor, Pibid, e logo encontrar um universo de publicações. Em um levantamento realizado durante o período de janeiro a março de 2017 foram identificadas 360 publicações no banco de dados de Periódico da capes. No banco de dados Scielo, utilizando o mecanismo de busca integrada região Brasil, foram localizadas 26 publicações, em relação ao mecanismo de busca Google scholar, foram encontrados um total de 14.000 mil resultados. Enquanto que no banco de dados de teses e dissertações da Capes encontramos um total de 445 publicações. Conforme Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas estado da arte são

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Em face ao exposto, apesar do levantamento prévio apresentado, nossa análise se deteve apenas ao banco de dados de teses e dissertações da Capes. Nesse sentido, em consonância com o nosso objetivo da investigação que consiste em averiguar sobre as publicações de teses e dissertações sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, nosso estudo se caracteriza como sendo um estudo não do tipo de ‘estado da arte’ mas sim como um estudo do

‘estado do conhecimento’ pois aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39), os estudos “realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”.

Diante do que foi apresentado, nosso lócus de análise se limitou ao banco de dados de teses e dissertações da Capes, utilizando o descritor Pibid. Os resultados apresentaram um total 445 publicações, nossa análise se limitou ao recorte temporal do período de 2012 a 2016. O passo seguinte consistiu na leitura de todos os resumos, excluindo da investigação todos os trabalhos que não tiveram como objeto de investigação o Pibid. Os dados produzidos com as análises de todas as teses e dissertações serão dispostos em categorias: Região das publicações, Ano das Publicações, Área do Estudo do Projeto Pibid (projeto geral da instituição, subprojetos), Sujeitos de Análise (Coordenadores Institucional, Coordenadores de Área, Professores Supervisores, Bolsistas de Iniciação à docência, Egressos do Programa). Nosso propósito não se atém aos dados quantitativos, mas sim, a apreensão da importância dos estudos realizados bem como a área de abrangência dos mesmos.

Alguns Achados

Apesar de não termos realizado uma análise exaustiva de todas as produções, pois a investigação ainda se encontra em fase de execução, observamos que grande parte das pesquisas sobre o Pibid se relacionam às áreas de física, química, biologia e matemática. Podemos inferir que como o projeto teve seu foco inicial nessas áreas, consideradas críticas para a formação de professores, justifica-se a produção.

Em uma análise, preliminar sobre os resumos das dissertações e teses, observamos que as investigações se consolidam nas seguintes concepções: o impacto do programa para a formação dos discentes, as percepções dos alunos bolsistas sobre o programa e sobre sua formação profissional, a articulação do programa para a formação docente, além disso, as investigações também tiveram como foco os professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucional, buscando apreender sobre o significado e as experiências do programa no processo de formação continuada, bem como a avaliação da importância do programa para egressos ou instituições participantes do programa. Em face ao exposto, apesar de nossa investigação ainda esteja em curso, concordamos com os achados apresentados por Gatti e André em que,

Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI, B.; ANDRÉ, M., 2013, s/p *apud* BRASIL, 2013a, p. 8).

O Pibid parece romper, portanto, com o atual modelo de formação e possibilita uma reconstrução de uma nova cultura educacional, pois a formação passa a ter uma concepção não mais aplicacionista mas sim em uma ação desencadeada na “orientação reflexivo crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação” (BRASIL, 2013a, p. 30).

Considerações Finais

Em face ao exposto, reiteramos a importância da investigação, que apesar de ser um estudo de levantamento exploratório sobre as investigações já realizadas

sobre o programa, observamos a abrangência de pesquisas sobre a temática, de forma bem expressiva. Além disso, devido as proporções que o programa alcançou, o mesmo teve implementado suas ações na Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013c) de Diretrizes e Bases da Educação, que a partir de maio de 2013 incorporou o programa como uma política de formação docente.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se tornou uma das políticas mais importante de valorização do magistério, sendo, portanto, “[...] uma oportunidade robusta de fazer com que a produção cultural da escola seja apropriada pelos futuros professores – os alunos das licenciaturas que participam do programa” (BRASIL, 2013a, p.60).

Reiteramos a importância da investigação, pois a mesma pode contribuir para desenvolver e consolidar bem como ampliar o pensamento e debate sobre as contribuições do Pibid em âmbito nacional, em especial razão devido o programa ser objeto de estudo do pesquisador, como ora foi mencionado.

Acreditamos que o Pibid pode proporcionar a todos os membros participantes do programa uma modificação de suas representações sobre o exercício da docência, proporcionadas pela reflexão ação. Além disso, o programa “é certamente uma das mais significativas políticas públicas de indução e de fortalecimento da formação docente já implantadas no Brasil. São expressões fortes, carregadas de emoção, de quem vive intensamente o programa e reconhece seu valor” (BRASIL, 2013a, p. 67).

Apesar de o Pibid ser uma das políticas mais importantes de formação docente já implantadas, devemos olhar para os ditos do programa não só pelo viés das ‘fortes emoções de quem vive intensamente o programa’, mas principalmente focar no não dito, assim, possibilitando ampliar o debate sobre a contribuição do programa para a formação docente. Acreditamos que a investigação do ‘estado do conhecimento’ de pesquisas sobre o Pibid ajudará a ampliar as discussões sobre o

programa, contribuindo de forma sistematizada sobre as investigações já realizadas em âmbito nacional sobre o tema objeto de análise.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB2013-web.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul_13_A_AprovaRegulamentoPIBI.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010a. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Estabelece as Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 abr. 2013c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 479 - 504, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 05 jun. 2015.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

DESENVOLVIMENTO MORAL: MUITO SE FALA, MAS O QUE SE TEM FEITO?

Sandrelena da Silva monteiro – sandrelenasilva@yahoo.com.br - UFJF

Univ. Fed. de Juiz de Fora

Mônika Marja Silveira Consentino - m.marja92@hotmail.com - UFJF

Gabriela S. Ebeling - gabisebeling@hotmail.com - UFJF

Resumo

Iniciada no ano de 2016, a pesquisa “Estado da Arte: Usos da Epistemologia Genética de Jean Piaget na Educação”, estabeleceu como objetivo primeiro fazer um mapeamento das produções na área da educação que usaram a teoria de Jean Piaget dentre seus referenciais teóricos. Após um mapeamento quantitativo, buscou-se conhecer os usos desta teoria presentes nestes trabalhos. Para atingir tais objetivos, foi escolhida a metodologia denominada “Estado da Arte”, por entender que esta abordagem daria conta da necessidade de dar visibilidade aos usos feitos da teoria nos espaços e tempos pesquisados. Foram selecionados os trabalhos publicados no período de 2006 a 2015 nas reuniões anuais da ANPEd, nos periódicos da área de Humanas disponíveis no site da *Scielo* e trabalhos publicados no banco de teses da Capes. O recorte que este trabalho apresenta diz respeito a uma das construções da pesquisa que se faz significativa no âmbito do I Seminário Internacional de Educação para o Século XXI, a saber, a recorrência do tema desenvolvimento moral e construção de valores. Dentre os traços que constituem o desenho do relatório da pesquisa encontramos a presença deste tema em 26% dos trabalhos encontrados na ANPEd, em 32,3% dentre os encontrados na *Scielo* e 39,3% dentre os encontrados na Capes. A presença recorrente desta temática aponta para uma necessidade atual de compreensão da mesma na área da educação. Sinaliza para o fato de que muito tem se falado sobre a temática, mas não nos diz sobre o que tem sido feito no cotidiano escolar no sentido de ajudar alunos e

professores a *aprender a ser*, com autonomia e responsabilidade individual, enquanto participante de um coletivo mais amplo.

Palavras Chave: desenvolvimento moral; valores; estado da arte; educação; escola.

Introdução

Idas e vindas, certezas frágeis e incertezas imanentes aos processos de constituição da subjetividade humana nos dizem que algo mudou, que muda, que tudo muda o tempo todo. Instituições sociais sob suspeitas. Crise de valores? Valores em crise? Educação moral? Moral na educação? Quais as regras para ser e estar neste mundo em mudanças? Vale tudo? Vale qualquer coisa? Ou nada mais tem valor? Onde o uno? E o múltiplo? A mesmidade e a diferença? Quem, ou o que somos nós nesse mundo que muda, neste manancial de dúvidas que nos inquietam e não nos deixam parar, mas que também não nos dizem que caminho seguir? Como tem se constituído o ser humano na alvorada do século XXI? A necessidade de *aprender a ser* bate à nossa porta, mas não vem com manual de instrução. Precisamos *aprender a ser* sendo!

As relações interpessoais estabelecidas nos mais diversos espaços e instituições sociais têm sido alvo de estudo e debate. Basta ligarmos a televisão ou abrir alguma página de notícias na internet para verificarmos a preocupação com a violência, invasão de privacidade, educação das novas gerações e nostalgia em relação ao que foi e não é mais ou ainda ao que não foi e poderia ter sido.

A escola enquanto uma instituição social não está isenta dessas notícias e questionamentos. E há os muito entendidos no assunto que de telejornal em telejornal ou ainda programas de entretenimento se ocupam em dizer aos professores como devem ou não agir no sentido de resolver todos os problemas da sociedade relacionados a moral e valores das novas gerações. Como se coubesse

apenas à escola essa responsabilidade. No entanto, se não cabe apenas a ela, também cabe a ela tal responsabilidade, haja vista que as crianças e adolescentes costumam passar parte significativa de seus dias nos espaços escolares sob a responsabilidade educativa dos professores e professoras. Por outro lado, educação não se faz pautada em achismo ou em simples tentativa de acerto e erro. Há que se saber o que se faz, por que se faz e como se faz, e, nesse sentido torna-se imprescindível conhecer as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas, as concepções que norteiam as ações docentes e os valores que permeiam os princípios educacionais propostos.

É, mas não em um sentido especulativo, como acontece em muitos canais da mídia, com a questão do desenvolvimento e educação das crianças e adolescentes que esse trabalho se ocupa. Há aqui um olhar especial à produção acadêmica que tem ganhado corpo na área da educação, uma vez que a entendemos voltada não apenas a informação, mas também à formação dos professores e professoras que com eles atuam.

Desenvolvimento

Foi a partir da necessidade de conhecer sobre uma determinada produção acadêmica realizada na área da educação que teve início no ano de 2016 a pesquisa intitulada “Estado da Arte: Usos da Epistemologia Genética de Jean Piaget na Educação”.

A abordagem metodológica escolhida foi a denominada “Estado da Arte”, que se caracteriza por seu caráter bibliográfico. De acordo com Ferreira (2002) e Frigotto e Ciavatta (2006), esse tipo de pesquisa apresenta como grande desafio o mapeamento, quantificação e análise da produção acadêmica sobre um determinado tema, buscando responder que aspectos e dimensões do mesmo vêm sendo privilegiados, como vem sendo usado e em que condições. Esse desafio foi assumido como proposta de trabalho. Assim, a pesquisa teve como objetivo

quantizar e analisar os usos da teoria de Jean Piaget nos trabalhos publicados nos GTs (Grupos de Trabalhos) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nos periódicos da área de humanas publicados no site da *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), e no banco de teses da Capes, no período de 2006 a 2015.

Para realizar o inventário da pesquisa foram considerados não apenas os trabalhos que tenham como principal aporte teórico as obras de Jean Piaget, mas toda e qualquer produção que tenha usado seus escritos como referência.

Inicialmente, foi feita uma varredura em todos os Grupos de Trabalho (GTs) da ANPEd, buscando os textos que apresentavam alguma obra de Piaget em suas referências teóricas. Em seguida, foi feito um estudo localizando estas referências no corpo do texto, destacando os usos das mesmas e os temas mais abordados. O mesmo movimento foi realizado nos periódicos disponíveis no site da *Scielo*, na área de humanas, e, também nos trabalhos disponíveis no banco de teses da Capes. Ao final foram encontrados 30 artigos em 15 GTs da ANPEd e 64 artigos em 25 periódicos da *Scielo*, e, 99 trabalhos no banco de teses da Capes.

Quanto aos usos da teoria de Piaget, foram construídas 5 categorias de análise, assim descritas:

- 1 – Apenas citou a obra de Piaget nas referências teóricas, sem fazer uso das mesmas no corpo do texto.
- 2 - Referência ao autor mas sem apresentação de nenhum dos conceitos teóricos por ele desenvolvidos.
- 3 - Referência a conceitos teóricos, mas sem desenvolvimento dos mesmos.
- 4 – Uso da teoria de Piaget como fundamentação teórica para discutir alguma questão importante na construção do texto, com exploração dos conceitos.
- 5 – Uso da teoria de Piaget como principal referencial teórico.

Foi realizada uma análise e identificação quantitativa dos trabalhos de acordo com estas categorias, no entanto, o recorte aqui apresentado focaliza seu olhar para os temas abordados nos trabalhos.

Dentre os temas, os mais recorrentes são o desenvolvimento cognitivo da criança e o desenvolvimento moral. Aqui será dado ênfase ao tema “desenvolvimento moral e construção de valores”, o qual foi identificado em 26% dos artigos encontrados na ANPEd, 32,3% dos encontrados na *SciELO* e 39,3% dos encontrados no banco de teses Capes.

Os usos da teoria de Piaget ao discutir sobre o desenvolvimento moral e a construção de valores por crianças e adolescentes foi feita desde uma simples referência ao autor até uma exploração conceitual profunda, apontando para a riqueza e complexidade da mesma enquanto subsídio à formação de professores.

Os trabalhos analisados contribuem, cada um a seu modo, com a construção de um cenário que pode ajudar a pensar a necessidade de *aprender a ser* no contexto social atual, considerando, especialmente, a importância desta discussão na formação de professores.

Esse texto apresenta parte da análise já realizada, e, a título de socialização, traz as ideias de alguns autores. No entanto, cabe ressaltar que a pesquisa está em andamento, por isso não permite nenhum tipo de generalização ou conclusões finais. Assim, o que aqui trazemos é um recorte que ainda deverá sofrer aproximações e problematizações para que então possa apontar não apenas para os usos da teoria de Jean Piaget, mas também se constituir em um instrumento a contribuir na formação de professores.

Scherer (2006) aponta a cooperação como movimento privilegiado de aprendizagem em fóruns virtuais. Destaca o valor da cooperação como geradora da aprendizagem uma vez que supõe autonomia enquanto liberdade de pensamento, moral e política dos participantes. Ter a cooperação como um valor no processo de aprendizagem propicia a reciprocidade e a criação de agrupamentos solidários,

facilitando assim a correspondência e complementariedade entre os educandos e educadores.

Ravagnani (2007), investigou a representação de autoridade de professores e alunos da Educação Básica. A autora aponta que a experiência cotidiana com figuras de autoridade e suas ações não garante que seja construída tal representação, chegando assim à conclusão que esta se submete também a um processo psicogenético.

Gonçalves (2008) ao estudar as representações sociais da ética buscou verificar a noção de ética que circula entre os professores destacando que essa permeia seu trabalho junto aos alunos portanto precisa ser conhecida e debatida. Afirma que há que criar estratégias para que a ética seja praticada na escola, pois só há sentido em falar em ética se ela for praticada. De outra forma, ética se tornará apenas mais uma disciplina do currículo.

Maia (2007) busca a noção de ética presente nos PCN's do Ensino Fundamental, com a preocupação de visualizar que orientação estava sendo direcionada aos professores, já que estes são intermediários na formação de valores e atitudes dos alunos. Ressaltando que a ética é construída a partir da sua vivência, aponta para a necessidade de tal vivência acontecer no espaço escolar, para que o tema ética não se constitua em apenas mais um tema do currículo, já sobrecarregado, perdendo assim sua função de estabelecer um diálogo entre os diversos atores escolares.

Roure (2007) estuda a noção de autoridade, contextualizando a situação de julgamento na qual essa se encontra nos dias atuais, chegando a ter seu sentido político transformado. Vivemos em um momento em que a autoridade não se faz mais pautada em mitos e tradições, mas sim precisa advir do consenso entre os indivíduos, baseada em princípios racionais no âmbito de uma sociedade instruída e educada. Neste contexto ressalta que a autoridade não deve ser suprimida na

educação das crianças, mas sim superada, constituindo-se assim sujeitos autônomos e conscientes de seu compromisso social com o mundo e com seus semelhantes.

Trevisol (2009) chama a atenção para a retomada, nas últimas décadas, da discussão sobre moral e valores. Defende que isso se dá em função da situação de crise da base moral que orienta o agir das pessoas. Em sua pesquisa identificou que entre os professores participantes há um entendimento de que a escola deve intervir na construção dos valores sociais e morais dos alunos. E que, superar a situação de fragilidade em que se sustenta a base moral e de valores na atualidade implica em uma ação coletiva, sendo a escola, por ocupar um lugar central na sociedade, um espaço privilegiado para que haja a vivência dos valores que se pretende construir.

Tavares, *et al* (2015) objetivam conhecer o nível de adesão de professores da Educação Básica aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. A pesquisa aponta que os professores pesquisados demonstram maior adesão ao conceito de justiça e menor ao de solidariedade. Destacam o fato de as escolas, intencionalmente ou não, influenciarem de maneira significativa na formação moral das crianças e jovens, e que nem sempre o fazem no sentido da autonomia. Ressaltam o papel do professor nesse processo e dizem que um dos maiores obstáculos se vincula à prática normativa dos mesmos, o que aponta para o fato de que esses profissionais ainda estão presos às convenções sociais, apresentando resistência a mudanças. Tal situação evidencia a necessidade de os cursos de formação de professores focarem esse tema.

Souza e Placco (2008), buscam identificar os valores presentes na escola e conhecer que interações favorecem a construção e/ou manutenção dos mesmos. Elegem como foco a construção do autorrespeito, o qual teria sua gênese e sustentação nos valores morais. Apontam para o fato de que, a formação de sujeitos éticos exige uma formação moral tanto de alunos quanto de professores, de tal forma que as interações na escola possam favorecer a construção de valores que viabilizem uma vida mais digna e honrada para todos.

Scherer e Brito (2014), estudam a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais e aprendizagem. Destacam que, para que essa aconteça, há que se existir reciprocidade e respeito mútuo entre os envolvidos. E, ainda, que a aprendizagem cooperativa supõe a existência de autonomia dos envolvidos, o que implica ainda em liberdade de pensamento, liberdade moral e política.

Parrat-Dayan (2007) apresenta uma reflexão sobre a importância do contexto cooperativo para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Afirma que uma pedagogia construtivista apoiada em contextos cooperativos favorece a relação entre professor e alunos, possibilitando assim a formação de indivíduos críticos e cooperativos, construtores do próprio conhecimento e capazes não apenas de se adaptarem à sociedade, mas também de transformá-la.

Camargo e Becker (2012) apresentam o percurso de formação do conceito de cooperação na Epistemologia Genética ao longo dos diferentes períodos da obra de Jean Piaget. Destacam as autoras que inicialmente esse conceito foi abordado como produto de um tipo de relação social e ao longo da obra foi ganhando contornos de um método de trocas sociais. Essa visão implica diretamente no âmbito educativo, a partir da compreensão de que ambientes rígidos e competitivos podem colocar em risco a possibilidade de uma relação de reciprocidade e respeito mútuo entre os alunos e professores.

Tognetta e Assis (2006) questionam sobre como um valor ou virtude como a solidariedade pode ser construída. A pesquisa realizada pelas autoras aponta que valores e virtudes são construções progressivas do próprio sujeito nas quais exercem papel fundamental as relações sociais estabelecidas. Sinalizam assim para a possibilidade de se pensar uma “pedagogia das virtudes”. Uma pedagogia que considere não apenas a dimensão cognitiva da moral, mas também a sensibilidade para pensar e sentir e encontrar caminhos que permitam evocar os domínios afetivos da moral.

Parrat-Dayan (2007) estuda o conceito de discussão e o apresenta como sendo um dos elementos que impulsiona o desenvolvimento da criança no sentido de superação do egocentrismo e construção da descentração. A discussão é vista, ainda como uma ferramenta que possibilita à criança a criatividade, o espírito crítico, a confrontação de pontos de vista, ações que favorecem a construção da autonomia intelectual e da cidadania.

Importante ressaltar que muitos outros trabalhos já foram lidos e analisados, mas não é possível apresentar todos aqui devido ao limite de páginas estabelecido pelas regras de envio de trabalho do seminário. No entanto, isso não prejudica essa primeira socialização, uma vez que já se percebe uma circularidade dentre os temas e abordagens feitas.

Considerações finais

Apesar de não ser possível, ainda nenhum tipo de generalização ou conclusões finais a análise até aqui realizada demonstra a presença recorrente do tema do desenvolvimento moral e construção de valores nos trabalhos selecionados. Essa presença aponta para uma necessidade atual de compreensão do mesmo na área da educação. Sinaliza para o fato de que muito tem se falado sobre a temática, mas não nos diz sobre o que tem sido feito no cotidiano escolar no sentido de ajudar alunos e professores a *aprender a ser*, com autonomia e responsabilidade individual, enquanto participante de um coletivo mais amplo.

Referências

Camargo, Liseane Silveira and Becker, Maria Luíza Rheingantz . O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/11.pdf> Acesso em 02/06/2017.

Ferreira, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. Educação e Sociedade, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: _____ (Orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 71-96.

Gonçalves, Helenice Maia. Representações sociais de ética e o trabalho docente. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-5001-int.pdf>
Acesso em: 13/09/2016

Maia, Helenice. Práticas escolares, Ética e o Filósofo de Platão. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3175-int.pdf> Acesso em 06/09/2016

Parrat-Dayan, Silvia. Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto. Educ. rev., Curitiba , n. 30, p. 89-106, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a07n30.pdf> . Acesso em 02/06/2017.

Parrat-Dayan, Silvia. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. Educ. rev., Belo Horizonte , n. 45, p. 13-23, June 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100002 Acesso em 02/06/2017.

Ravagnani, Maria Cecília Arantes Nogueira. Estudo comparativo de representações de autonomia docente em alunos e professores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3671-int.pdf> Acesso em: 10/09/2016

Roure, Susie Amâncio Gonçalves de. Educação e Autoridade. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-3653-int.pdf> Acesso em: 17/10/2016

Scherer, Suely. Comunicação e aprendizagem em fóruns virtuais: possibilidade para a educação matemática. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2217--Int.pdf> Acesso em 16/10/2016.

Scherer, Suely; Brito, Glaucia da Silva. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Educ. rev., Curitiba , n. esp. 4, p. 53-77, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00053.pdf> . Acesso em 02/06/2017.

Souza, Vera Lucia Trevisan de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza. O auto-respeito na escola. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 38, n. 135, p. 729-755, Dec. 2008

. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 02/06/2017.

Tavares, Marialva Rossi. et. al. A adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em professores do ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3752.pdf> Acesso em 10/09/2016.

Tognetta, Luciene Regina Paulino and Assis, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a04v32n1.pdf> Acesso em 02/07/2017.

Trevisol, Maria Teresa Ceron. A construção de valores na Escola: com a palavra os professores do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf> Acesso em 17/10/2016.

PÔSTER
APRENDER A VIVER JUNTOS



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: ESPAÇOS E VIVÊNCIAS

Maria Adriana Bachion – adriana.bachion@yahoo.com.br – Diretoria de Ensino
Campinas Leste

Resumo

Este trabalho é resultado do acompanhamento das práticas de protagonismo juvenil, com enfoque às lideranças de turma e aos clubes juvenis, na EE Vitor Meireles, escola de ensino médio integral situada no município de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste. Os objetivos consistiram em analisar como essas práticas protagonistas foram desenvolvidas, em que tempos e espaços ocorreram e qual a contribuição dessas vivências para o desenvolvimento humano dos educandos. O acompanhamento dessas atividades de protagonismo foi realizado por meio da análise dos planos de ação dos clubes juvenis, das atas de reuniões do diretor de escola com os presidentes dos clubes e com os líderes de turma, e de reuniões bimestrais com os líderes e os presidentes, realizadas na escola. Nessas reuniões foi realizado um diálogo com os estudantes, onde refletiram sobre o aprendizado, assim como as contribuições das atividades de liderança de turma e dos clubes juvenis para o desenvolvimento humano desses estudantes. O líder de turma foi eleito pelos colegas e teve a função de ouvir as necessidades, os interesses da turma e representá-los perante a direção da escola. Já os clubes juvenis atenderam às áreas de interesse dos educandos, proporcionando trocas de informações e de experiências entre os estudantes. Nesse acompanhamento constatamos que as lideranças de turma e os clubes juvenis possibilitaram a integração entre os alunos de diferentes turmas, assim como a vivência da autonomia, auto-organização, corresponsabilidade, diálogo entre os estudantes e desses com a equipe gestora e professores, possibilitando o fortalecimento da convivência entre os sujeitos do processo educativo.

Palavras Chave: protagonismo juvenil; clube juvenil; líder de turma; Programa Ensino Integral.

Introdução

Em 2012, o Governo do Estado de São Paulo instituiu pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, o Programa Ensino Integral, com o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de período integral. Esse Programa prevê jornada integral dos alunos, com matriz curricular ampliada, contemplando a parte diversificada além das disciplinas da Base Nacional Comum, que são trabalhadas de forma multi e interdisciplinar para a integração das mesmas, com o objetivo de proporcionar aos educandos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu projeto de vida, eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas, e se tornem protagonistas de sua formação (SÃO PAULO, 2014).

Nas escolas do Programa Ensino Integral, as atividades são previstas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas com o objetivo de oferecer aos adolescentes e jovens a oportunidade de desenvolver o protagonismo juvenil, de tal modo que a escola apoie a “formação de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta” (COSTA, 2006a, p.177).

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, consiste na criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2001).

Esse trabalho foi norteado pela seguinte questão: como são desenvolvidas as práticas de protagonismo juvenil em uma escola de ensino médio integral e qual a contribuição dessas vivências para o desenvolvimento humano dos adolescentes?

Por meio do acompanhamento das atividades dos líderes de turma e dos clubes juvenis, na EE Vitor Meireles, escola de ensino médio integral no município de Campinas/SP, analisamos como são desenvolvidas essas práticas protagonistas, em que espaços e tempos ocorrem e qual a contribuição dessas atividades para o desenvolvimento humano dos estudantes.

Referencial teórico

O Programa Ensino Integral adota como princípios: os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença, a educação interdimensional e o protagonismo juvenil. Esse último princípio também constitui premissa e metodologia do modelo pedagógico do Programa. O protagonismo juvenil consiste na criação de oportunidades educativas que possibilitem aos educandos e aos educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, de forma a apoiar as práticas vivenciadas pelos alunos (SÃO PAULO, 2014).

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) consideram que a autonomia, desenvolvida por meio do protagonismo juvenil, tem tido ampla repercussão na área educacional, principalmente a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio, cujas diretrizes adotam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas. Para Costa (2001) a ambiência pós-moderna penetrou as várias esferas da vida de adolescentes, criando novas formas de ser, viver e consumir. Isso indicaria uma urgente necessidade social de promover a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma no mundo contemporâneo. Nesse sentido, defende-se a possibilidade de construção do protagonismo na adolescência, sustentado por indivíduos ou entidades comprometidas com a educação emancipadora.

De acordo com Delors et al (1998), são propostos quatro pilares organizadores da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Esses quatro fundamentos têm como objetivos “ampliar a

educação ao conjunto da experiência humana (ser, conviver, fazer e aprender) e estendê-la ao longo de toda a vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar” (COSTA, 2000, p. 50).

Para Escámez e Gil (2003), a educação é um processo que se dá até a vida adulta, com o objetivo de formar pessoas que exerçam uma cidadania responsável, pautada na participação, na democracia, na cooperação, na justiça e nos direitos e deveres de cada cidadão. A educação baseada no princípio da responsabilidade proporciona o diálogo, a participação, a mobilização e conseqüentemente a autonomia, que também são princípios do protagonismo.

Na perspectiva do protagonismo juvenil, o aluno atua como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso. Fonte de iniciativa porque o estudante deve agir, ser sujeito do processo pedagógico, situar-se na raiz dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção. Como fonte de liberdade o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão. E fonte de compromisso porque o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer. Essa concepção de educando envolve a formação do jovem autônomo, solidário e competente. Já o educador assume uma postura de abertura e reciprocidade com os educandos, de forma a apoiar e incentivar a autonomia e a liberdade de escolha dos jovens de maneira gradativa, a partir das atividades planejadas e propostas pelos estudantes (COSTA, 2001).

No Programa Ensino Integral, as lideranças de turma e os clubes juvenis são considerados manifestações privilegiadas do protagonismo juvenil no âmbito escolar. O líder de turma é o estudante que, indicado e eleito pelos colegas, representa-os perante a equipe escolar, especialmente junto à direção da escola. Já os clubes juvenis são organizados e consolidados para atender as áreas de interesse

dos alunos, proporcionando oportunidades para trocas de experiências (SÃO PAULO, 2014).

Metodologia

Esse trabalho foi desenvolvido durante o ano de 2016, na EE Vitor Meireles, escola de ensino médio situada no município de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste. Essa escola participa do Programa Ensino Integral e atendeu, no ano de 2016, ao redor de 415 alunos do ensino médio, com um total de treze turmas. Os procedimentos metodológicos contemplaram: 1-) o estudo de bibliografia relacionada ao tema; 2-) a análise documental do plano de ação dos clubes juvenis, das atas de reuniões realizadas pelo diretor de escola com os líderes de turma e com os presidentes dos clubes juvenis; 3-) realização de reuniões bimestrais com os líderes de turma e com os presidentes dos clubes juvenis, desenvolvidas separadamente, na escola, para um diálogo com os alunos de forma que refletissem juntos sobre as contribuições dessas vivências para o desenvolvimento humano dos adolescentes.

Resultados e Discussão

Após a eleição do líder de turma, aluno indicado pelos colegas para representá-los junto à direção da escola, o diretor definiu o cronograma das reuniões sistemáticas com os líderes de turma: líderes com sua turma, entre líderes de turma e líderes com o diretor, incluindo essas reuniões na agenda da escola. De acordo com os relatos dos líderes de turma e análise das atas, as reuniões com o diretor da escola foram realizadas quinzenalmente, com a duração de uma a duas aulas, alternando-se o dia da semana e o horário da reunião. Os assuntos abordados foram registrados em ata pelos líderes na forma de rodízio, ou seja, em cada reunião o registro foi feito por um dos líderes. A pauta dessas reuniões foi elaborada de forma colaborativa, onde cada líder levantou previamente com os colegas as demandas apresentadas pela turma, encaminhando-as ao *email* da

diretora, que sistematizava as demandas das turmas e as demandas da escola, organizando a versão final da pauta. Durante as reuniões, os líderes esclareciam as demandas da turma e levantavam sugestões de possibilidades para a resolução de problemas identificados, contribuindo assim para a tomada de decisões e para a construção de consensos, de forma corresponsável. Nessa prática, os adolescentes tiveram a possibilidade de exercer sua capacidade de liderança por meio do desenvolvimento de competências de autogestão (aprender a gerir a si mesmos, a reconhecer suas potencialidades e fragilidades) e cogestão (no sentido de administrar/gerir e representar os interesses de sua turma em consonância com as metas da escola), servindo de exemplo e referência para os colegas (SÃO PAULO, 2014).

Em relação aos clubes juvenis, de acordo com os relatos dos presidentes, no início do ano letivo de 2016, o diretor de escola orientou todos os alunos sobre as etapas para a criação e condução dos clubes juvenis. O diretor solicitou aos alunos que pensassem em temas de interesse e, a partir dos mesmos, fizessem as indicações de clubes juvenis que gostariam que funcionassem na escola. De posse das indicações dos clubes juvenis, o diretor analisou cada indicação e identificou quais delas atendiam os objetivos de um clube juvenil e a identidade da escola. Os alunos proponentes dos clubes juvenis deferidos divulgaram aos alunos os seus clubes, orientando-os a se candidatarem aos clubes de suas preferências no prazo estipulado. Após a definição dos locais e horários para os alunos fazerem suas inscrições, os estudantes escolheram o clube juvenil de maior interesse, o que permitiu agrupar estudantes das três séries do ensino médio.

De acordo com a análise das atas das reuniões entre o diretor de escola e os presidentes dos clubes juvenis, foram formados catorze clubes: cultura oriental, *hip hop*, cinema, *games*, tênis de mesa, fotografia, moda, música, desenho, jornalismo, dança, teatro, *horror history* e produção musical. O número de alunos por clube variou entre treze a quarenta participantes. Os proponentes dos clubes juvenis e o

diretor fizeram o planejamento inicial para estruturá-los, definindo os locais (salas de aula, sala de leitura, sala de informática, quadra poliesportiva), horários das atividades e os recursos iniciais necessários.

Os integrantes de cada clube organizaram a eleição dos presidentes, dos vice-presidentes e dos demais cargos dos clubes juvenis. O presidente de cada clube entregou ao diretor a relação dos participantes, as funções de cada um e foram orientados pela diretora a elaborar o plano de ação do clube, documento onde especificam as prioridades, objetivos e metas dos clubes, ressaltando que todos os clubes deveriam contribuir para o sucesso da escola e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Os presidentes também foram orientados a elaborar, juntamente com os integrantes do clube, o contrato de convivência, documento que define as normas de convivência dentro do clube.

Após esse processo, os clubes juvenis iniciaram suas atividades no período correspondente a duas aulas, no mesmo horário em que os docentes reuniam-se com o Professor Coordenador Geral (PCG) para participação nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG). Cada clube escolheu um professor para apoiar as atividades desenvolvidas, mas segundo os alunos, todos os professores apoiaram as atividades dos clubes, quando requisitados.

Os presidentes dos clubes participaram de reuniões quinzenais com o diretor da escola, registradas em ata pelos presidentes na forma de rodízio (em cada reunião o registro foi feito por um dos presidentes). Nessas reuniões os presidentes relatavam o andamento das atividades, as demandas de cada clube, os desafios e os avanços.

De acordo com a análise do plano de ação dos clubes, constatamos que alguns clubes não finalizaram a elaboração desse documento e nem do contrato de convivência. Os presidentes desses clubes relataram que alguns colegas não permaneciam no espaço destinado às atividades. Porém, os clubes que elaboraram

o plano de ação e o contrato de convivência conseguiram atingir os objetivos e metas traçadas com mais facilidade.

Durante as reuniões bimestrais realizadas pela supervisão de ensino com os presidentes dos clubes, os alunos relataram que no início nem todos os colegas respeitavam o presidente do clube e que as atividades eram realizadas apenas quando o presidente estava presente. Em relação ao contrato de convivência, um dos presidentes relatou que foi elaborado de forma coletiva pelos participantes do clube, chegando-se a um consenso. Esclareceu que uma das normas desse contrato era que todos deixassem o celular dentro de uma caixa antes do início das atividades e no final cada um pegava seu aparelho de volta. Segundo esse aluno, essa norma foi bem aceita por todos e foi importante para não perderem o foco das atividades propostas para o dia.

De forma geral, os presidentes afirmaram que com o desenvolvimento das atividades ao longo do tempo, a convivência entre os integrantes do mesmo clube melhorou e que os colegas gostavam de participar das atividades propostas, sendo que o clube funcionava mesmo na ausência do presidente. Também esclareceram que o aluno que não se adaptava ao clube tinha a oportunidade de mudar para outro, dentro de um prazo estabelecido e com a autorização do diretor de escola.

Além da disposição pessoal para o envolvimento em grupos de protagonismo, é necessário possuir uma disposição para permanecer nela durante um período significativo de tempo. Um importante fator para persistir na atividade é a significação construída pelos participantes do clube. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) esclarece que para que uma atividade gere desenvolvimento ela deve apresentar certa regularidade temporal, mas deve possuir uma significação para cada adolescente acerca de suas vivências.

O presidente do clube de jornalismo relatou que [...] *“os colegas não sabem o que vai acontecer no dia. É surpresa. Levo uma proposta para a redação e converso com os colegas. A professora de língua portuguesa contribui com*

orientações quando precisamos de ajuda”. Em relação ao aprendizado proporcionado por esse clube, foi citado o aprimoramento na elaboração de textos e a formulação de entrevistas, entre outros. O presidente do clube de teatro disse que colegas muito tímidos passaram a se expressar com mais desenvoltura. Já o clube cultura oriental auxiliou os alunos a relacionarem as disciplinas de biologia e educação física. O presidente do clube de moda disse que escolheu esse clube pois está diretamente relacionado com o seu projeto de vida, ser produtor de moda, e que [...] *“as atividades do clube são combinadas entre os colegas durante a semana. No clube todos compartilham o que sabem sobre moda. Também foi feita uma parceria com o clube de teatro e com o clube de desenho para a realização de algumas atividades, onde trocam conhecimento entre os clubes e se ajudam”*. O presidente do clube de *games* disse que seu projeto de vida se relaciona com as atividades desenvolvidas e que no clube há uma boa convivência entre todos.

Para Bronfenbrenner (1998) o processo que se caracteriza pela relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento engloba aspectos que são características inerentes ao protagonismo juvenil: para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada numa atividade com níveis de complexidade cada vez maiores, que tenha regularidade e é preciso que haja relações recíprocas entre as pessoas e que o ambiente seja motivador. O relato do presidente do clube de tênis de mesa corrobora as características citadas, quando mencionou que os participantes desse clube possuem boa convivência, que se respeitam e que organizaram vários campeonatos, com o apoio da professora de educação física, que doou raquetes para as atividades do clube.

Um dos presidentes relatou que percebeu que precisava ter mais cuidado com o modo de falar com os colegas do clube e que também sentiu, em algumas situações, a dificuldade dos colegas em dialogar. Esse depoimento indicou a necessidade do fortalecimento do diálogo entre os alunos, método em que

[...] o padrão “eu falo, você responde” é substituído pela alternativa “eu falo, você também fala; falamos juntos”. As ideias novas surgem por

meio da cooperação, não pelo confronto. No diálogo não há enfrentamento ou competição. Existem interações, ligações e competências interpessoais. A expressão gráfica da discussão/debate poderia ser esta: $\rightarrow \leftarrow$. Já para o diálogo, ela seria uma circularidade. Num caso, a relação é linear. No outro, é sistêmica. A finalidade do diálogo é observar e participar para aprender pela compreensão. O objetivo da discussão/debate é participar e intervir para aprender pela explicação. (MARIOTTI, 2000, p.4).

Os estudantes relataram como fatores importantes para seu desenvolvimento humano: a iniciativa, o desejo de ajudar, a habilidade de se expressar melhor, a autonomia, a dedicação, as interações em grupo, a criticidade e a responsabilidade. Os depoimentos dos alunos evidenciaram a contribuição dos clubes juvenis para o desenvolvimento da autonomia, com a participação dos educandos nas etapas de iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados, o que indica que os clubes juvenis possibilitaram a participação autêntica dos adolescentes (COSTA, 2000).

Considerações finais

Por meio desse acompanhamento constatamos que os clubes juvenis e as lideranças de turma possibilitaram a vivência de valores como a responsabilidade, a cooperação, o respeito e a autonomia, entre outros. Essas práticas protagonistas contribuíram para a melhoria da convivência, não só entre alunos do mesmo clube, mas entre clubes distintos, entre alunos e professores e entre alunos e a direção da escola.

O protagonismo juvenil possibilitou a participação ativa dos estudantes nos processos decisórios da escola. Porém, esse aprimoramento da gestão escolar exige do diretor de escola o desenvolvimento de estratégias que contribuam para a melhoria do diálogo entre todos os sujeitos do processo educativo e para o exercício de uma liderança democrática entre os alunos.

Referências

Bronfenbrenner, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P. The ecology of developmental process. In: Damon, W. Lerner, R.M. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 1998, p. 993-1028.

Costa, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006a.

_____. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

_____. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

Delors, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora/ Brasília, DF: UNESCO Edições, 1998.

Escámez, J.; Gil, R. *O protagonismo na educação*. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Ferreti, C.J.; Zibas, D.M.L.; Tartuce, G.L.B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v.24, n.122, p. 411- 423, São Paulo. Maio/ago.2004.

Mariotti, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. Disponível em: <http://teoriadacomplexidade.com.br/old/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2017.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Caderno do Gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

_____. *Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html/>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

COMUNICAÇÃO ORAL
APRENDER A FAZER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE JEAN PIAGET E A METODOLOGIA ATIVA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE JACQUES-DALCROZE

Alexandre Meirelles Martins – _alexmarti11@hotmail.com -
UFPR – Universidade Federal do Paraná
Tania Stoltz – tania.stoltz795@googlemail.com -
UFPR – Universidade Federal do Paraná

Resumo

O presente trabalho relaciona o método ativo de Emile Jacques-Dalcroze com a teoria psicogenética de Jean-Piaget. Ambos colocam o conhecimento como uma construção iniciada a partir da ação. Com o movimento e representações motrizes começa-se o aprendizado musical seguindo o método ativo de primeira geração. Assim, a ênfase é no fazer musical, fazer para compreender. Também, são abordados autores da atualidade que de certa forma utilizam-se da teoria piagetiana como a teoria da espiral de Keith Swanick. Faz-se uma breve revisão bibliográfica discutindo a luz da cognição na educação musical como ocorre o aprendizado musical.

Palavras Chave: educação musical, construtivismo, Dalcroze.

Introdução

O presente trabalho pretende discutir a questão de como começar a ensinar música. Começa-se pela teoria ou pela prática? Uma direção estabelecida será a investigação dos métodos ativos em educação musical relacionando com a teoria de Piaget, para buscar esclarecimento de como estes contribuem no ensino da música, valendo-se do fato que privilegiam a prática como anterior à teoria.

Como professor integrante do projeto da Musicalização Infantil da UFPR desde 2008, o autor do presente artigo sentiu a necessidade de pesquisar como ocorre o desenvolvimento da cognição nas crianças. Alinhando a abordagem construtivista de Jean-Piaget com o método de ensino “ativo” de música de Émile Jacques-Dalcroze, pretende-se investigar como ocorre o processo de aprendizagem no projeto mencionado acima.

Frequentemente, os professores ensinam por tentativa e erro, desconhecendo os processos cognitivos envolvidos na educação. Surge daí a necessidade de um referencial teórico para melhor entender o processo de aprendizagem. Sabendo como funciona o processo de desenvolvimento da criança pode-se planejar atividades educativas pertinentes ao contexto na qual ela se insere. Trata-se de um estudo bibliográfico centrados em obras de Piaget(1999), Dalcroze e pesquisadores contemporâneos a educação musical.

Desta forma, a presente pesquisa busca revisar um material teórico visando a atender os professores da comunidade com uma ferramenta teórica com atividades práticas proporcionando um instrumento eficaz de planejamento de aulas de música. Lembrando que com a Lei nº 11.769 de agosto de 2008 que entrará em vigor em 2012, estabelece que o conteúdo do ensino de música será obrigatório no ensino fundamental e médio. A pesquisa também tem como justificativa relacionar o ensino do fazer musical dos métodos ativos que permitem ensinar música pela prática seguida posteriormente pela compreensão da teoria musical. Esta relação entre fazer e compreender também está presente no construtivismo piagetiano e no

método ativo dalcroziano, o qual estabelece que para construir o conhecimento musical deve-se iniciar pelo movimento, pela ação, para poder chegar ao conhecimento mais abstrato da música posteriormente.

Os métodos ativos em educação musical

Na virada do séc.XIX para o séc.XX ocorreram mudanças significativas na sociedade como um todo, passando de uma sociedade pautada no trabalho de artesãos para o trabalho de massas de operários em fábricas. Assim os ideais românticos são repensados e o individualismo dá lugar ao coletivismo. Estas mudanças afetam profundamente a sociedade que se vê diante de um novo paradigma. A educação é totalmente repensada, remodelada e surgem neste momento histórico, novas maneiras de se pensar o ser humano, agora pensando em coletividade, em massas, enfim em um ensino para todos.

As grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música do século XX, e o estudo do pensamento de alguns deles mostrará claramente que elas estão presentes, algumas vezes como o próprio motivo da proposta e, em outras, participando dos conteúdos, metas e estratégias de ensino (Fonterrada, 2008, p.121).

Neste contexto pós-revolução industrial surgem os métodos ativos na educação musical, estes representam uma nova forma de ensinar música enfatizando o “fazer” musical antes mesmo do ensino da teoria (antes começava-se aprendendo teoria para somente depois aprender um instrumento). Émile Jacques-Dalcroze foi um educador Suíço que estabeleceu uma forma de ensinar totalmente nova, baseou-se no movimento corporal e na escuta, priorizando o fazer musical.

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento, (...). Desse modo, estão fundamentalmente interligados, em Dalcroze, a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da

compreensão/ação/sensibilidade musicais (Fonterrada, 2008, p.131).

As representações motrizes como alicerce da aprendizagem musical

Dalcroze (1919) destaca a importância das representações motrizes decorrentes do ritmo observando que o movimento pode ser um suporte psicológico para o intelecto, uma idéia bem próxima da utilizada por seu contemporâneo Jean Piaget. (1986, 1964, 1965 e 1984), que produziu um vasto material bibliográfico, que utilizaremos para esta pesquisa como referencial teórico. Nesse sentido, tanto para Piaget quanto para Dalcroze a educação do ser humano é baseada na ação, desta forma aprende-se, primeiro fazendo.

Marie-Laure Bachmann (1984) faz um diálogo teórico entre Dalcroze e Piaget e mostra que o método ativo de ensino de música de Dalcroze apropria-se de vários aspectos da teoria genética de Piaget: “Il est clair qu’une éducation de la découverte active du vrai est supérieure à une éducation ne consistant qu’à dresser les sujets à vouloir par volonté toutes faites et à savoir par vérités simplement acceptées” (Piaget, 1965).¹

Ambos autores observam que o ato educativo baseado na prática ativa, na qual o educando constrói gradativamente seu conhecimento é superior ao saber transmitido inicialmente pela teoria. Nesse sentido, Piaget coloca o estágio sensório-motor como fundamento para o desenvolvimento cognitivo nas crianças:

Tous s’accordent à admettre que l’intelligence commence par être pratique ou sensori-motrice pour ne s’intérioriser que peu à peu en pensée proprement dite, et à reconnaître que son activité est une construction continue (Piaget, 1935, p.231).¹

Dalcroze compartilha desta mesma opinião que seu contemporâneo Piaget e complementa:

...plus l'expérience physique de l'enfant será vaste et variée, plus grand aussi será le nombre de facettes, pour ainsi dire, ou se reflètera son imagination infantile. Le résultat certain será, outre un excellent développement physique, un affinement de l'intelligence. C'est celle-ce qui lui permettra de tirer profit de l'expérience (Dalcroze, 1942, p.56).¹

Ambos autores expressam idéias semelhantes no que diz respeito à educação e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Piaget inserido nas discussões atuais sobre cognição e educação musical

Uma autora influente no que tange à educação musical Esther Beyer (1999), ela coloca a abordagem piagetiana no centro do dilema pedagógico do ensino da música, no qual ou ensina-se primeiramente os fundamentos da teoria musical clássica com o ensino de leitura de partituras ou trabalha-se, por outro lado, a audição intensiva (priorizando a audição de música erudita). A solução seria como Piaget coloca: trabalhar com a ação prática que permite o surgimento de esquemas sensório-motores, estes modificam-se chegando a estruturas mais complexas que aos poucos chegam às operações formais do pensamento:

Ou seja, de uma ação preponderante do “corpo”, o ser humano vai passando por um desenvolvimento até alcançar um tipo de ação onde prepondera a atividade da “mente”. Corpo e mente são, portanto, partes indissociáveis na cognição humana..., o “saber fazer” vai abrindo espaço gradativamente ao saber “conceptual”, onde ela mesma poderá reconstruir as proposições e regras que fazem daquele campo de conhecimento um conjunto articulado (Beyer, 1999).

Já Sloboda (2008) faz uma crítica à abordagem de Piaget no que tange à necessidade da passagem por estágios cognitivos universais quando adaptados à educação musical. Para ele, devem-se levar em conta outros aspectos que não

seriam necessariamente invariáveis, mas dependeriam do tipo de atividade musical apresentada a cada faixa etária:

Tais sequências dariam conta não dos aspectos precisos do comportamento musical encontrado – isso dependeria de cultura, motivação e oportunidade – mas dos *tipos* de atividades musicais encontrados a cada idade, em virtude das capacidades cognitivas gerais que esses tipos de atividade requerem (Sloboda, 2008, p.258).

Hargreaves (1986) e Zimmerman (1992) colocam como fundamental a abordagem cognitiva construtivista em seu artigo científico no qual analisam abordagens cognitivas entre as quais encontra-se o “modelo espiral” de Swanwick e Tillmann (1986):

...o modelo proposto por Swanick e Tillmann é o mais especificamente desenvolvimentista. As quatro fases da espiral estão explicitamente ligadas à idade, e, segundo a proposta dos autores estão baseadas na teoria piagetiana. Embora os autores não chamem as fases de estágios no sentido piagetiano, nós tentamos provar que as duas coisas são, de fato, muito semelhantes (Ilari, 2008, p.238).

Weiland e Valente (2007) colocam que os pedagogos do início do século XX, entre outros, Dalcroze, frisavam a necessidade da experiência pela prática ou ação para que o aprendizado musical ocorresse. Nesse sentido, outros autores como: Gainza (1990), Hargreaves (1986), Mills (1991), Paynter e Aston (1970), Plummeridge (1991), Reimer (1989), Schafer (1991), Swanwick (1979), Swanwick e Runfolo (2002), salientam a necessidade do ensino da música passar pela prática musical, desde a percepção, fazer musical e ,enfim, pela composição.

Estes autores da área musical concordam numa questão importante também defendida por Piaget: de que o conhecimento se origina a partir da ação do indivíduo e não da simples percepção. A atividade do sujeito sobre o objeto a ser conhecido

é que vai determinar o que ele vai aprender. Conforme esses educadores musicais, a construção do conhecimento em música é um processo ativo, no qual cada aluno deverá ter a oportunidade de se envolver diretamente (Weiland e Valente, 2007, p.53).

Swanick (2003) coloca que a música é um discurso simbólico, no qual ocorrem mudanças gradativas. Este aumento de complexidade na estrutura musical é compreendido à medida que o educando absorve e constrói seu saber relativo à música. Nesse sentido, há uma referência às fases cognitivas da teoria de Piaget, porém observando que o desenvolvimento cognitivo está atrelado à capacidade do fazer musical e não à idade do sujeito.

Música é uma forma de discurso simbólico. Em seu coração está o processo de metáfora, que ocorre de três modos: notas são transformadas em melodias, ou gestos; os gestos desenvolvem-se em novas estruturas; essas estruturas podem despertar para experiências significantes, como as relacionadas à nossas histórias culturais e pessoais (Swanick, 2003, p.103).

Por fim, o Modelo Espiral de Swanick(1999) integra o discurso simbólico por patamares cognitivos. À medida que o educando atinge um patamar mais elevado, aumenta a subjetividade do processo cognitivo. Nesse sentido, o ponto de partida da educação é a prática ou como este autor sugere o processo começa com os meios “materiais”, passa pela “expressão e forma” e atinge, enfim, o último estágio onde o “valor” demonstra a capacidade de abstração e o domínio total das fases anteriores.

Assim, inspirando-se na teoria epistemológica de Piaget, na qual patamares cognitivos são representados pelas fases (sensório-motora, pré-operatória e operações concretas e formais) este autor elabora seu discurso mudando a nomenclatura (“meios materiais, expressão, forma e valor”) para adaptá-lo a educação musical. Outro fator interessante de ser observado no Modelo Espiral é o fato de que o desenvolvimento cognitivo independe da idade do sujeito. Dessa

forma, adultos supostamente no patamar cognitivo das operações formais podem encontrar-se, por exemplo, no sensório-motor no que tange o conhecimento musical (no caso respectivamente valor e expressão para Swanwick).

A ação, ponto de partida para o desenvolvimento

Ao elaborar seu modelo psicogenético Piaget incorpora alguns princípios da Biologia para sua abordagem teórica buscando entender de que forma o sujeito adapta-se ao meio no qual está inserido. Assim, para entender o desenvolvimento cognitivo do ser humano deve-se compreender que mecanismos estão envolvidos na construção do conhecimento (desde crianças até culminar no pensamento abstrato dos adultos). Dentre estes, encontram-se o conceito de adaptação e de organização. A adaptação é um processo dinâmico e contínuo no qual a estrutura do indivíduo interage com o meio externo no sentido da constituição de um todo novo e significativo para o sujeito. Tudo que é adaptado é organizado em um sistema coerente. O dado fundamental do desenvolvimento cognitivo na visão piagetiana é o processo auto-regulador de equilibração majorante que coordena a maturação, a experiência, a interação e transmissão social e permite a busca de um novo equilíbrio a partir de uma situação de desequilíbrio cognitivo (Piaget, 1987).

Nesse sentido, faz-se necessário abordar os mecanismos de assimilação e de acomodação que ilustram como ocorre a construção de um esquema, que representa a essência da ação, para estruturas mais complexas que ampliam a possibilidade de adaptação cognitiva. Dessa forma, primeiro assimila-se determinado conteúdo sem alterar a estrutura cognitiva que já existe no sujeito. Na sequência, acontece a acomodação que é um ajuste do sujeito às exigências do objeto por conhecer. Assimilação e acomodação levarão à adaptação que representa um momento temporário de equilíbrio ou de uma nova compreensão, a qual está relacionada a uma integração do conhecimento novo ao sistema de conhecimentos do sujeito.

Assim, o conhecimento é construído pelo sujeito a partir da ação e desenvolve-se na medida em que este assimila e acomoda.

A assimilação psicológica, na sua mais simples forma, não é outra coisa, com efeito, senão a tendência de toda a conduta ou de todo o estado psíquico a conservar-se e a extrair, com essa finalidade, a sua alimentação funcional do meio externo. É essa assimilação reprodutora que constitui esquemas, adquirindo estes sua existência logo que uma conduta, por pouco complexa que seja, dá lugar a um esforço de repetição espontânea e assim se esquematiza, (...), as repetições sucessivas que são devidas à assimilação reprodutora acarretam, em primeiro lugar uma ampliação da assimilação, sob a forma de operações recognitivas e generalizadoras: na medida em que o novo objeto se assemelha ao antigo, há reconhecimento e, na medida em que ele difere, há uma generalização do esquema e acomodação (Piaget, 1987, p.382-383).

No caso da música, se o sujeito nunca interagiu com este campo de conhecimento, mesmo sendo adulto necessita do respeito da sequência estrutural de construção que parte da inteligência prática passando pela inteligência representativa não reversível e chegando à reversibilidade subordinando o real a infinitas possibilidades, característica própria do estágio operatório formal. Isto significa que, apesar de, em tese ter estruturas formais, ao interagir pela primeira vez com o campo da música apresenta um tipo de atividade similar ao da criança. No entanto, a diferença entre a criança e o adulto está em que o adulto pode chegar a uma formalização, enquanto que a criança do sensório-motor não tem recursos cognitivos para alcançá-la.

O fato de a inteligência derivar da ação, interpretação esta conforme à linha da psicologia francesa há várias décadas, leva a esta consequência fundamental: mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças aos instrumentos do pensamento, a inteligência ainda consiste em executar e coordenar as ações, mas sob uma forma interiorizada e reflexiva (Piaget, 2003, p.37).

A ideia defendida aqui é a necessidade de reconstrução estrutural a partir de um conhecimento de domínio. Podemos perceber exemplos desta sequência quando observamos a evolução do desenvolvimento e aprendizado de adultos que aprendem mais facilmente pela prática musical anterior à teoria. Dependendo do nível cognitivo do aluno, minha experiência como professor de música tem evidenciado a necessidade de primeiro dominar a prática musical para posteriormente entrar na linguagem abstrata da música. Por outro lado, deve-se considerar que a forma de abordar a linguagem abstrata da música difere se o aluno apresenta raciocínio pré-operatório, operatório concreto ou operatório formal.

Considerações finais

Para superar a questão presente no ensino de música sobre como começar o aprendizado musical pode-se formular a seguinte pergunta: o que vem primeiro a teoria ou a prática? Muitas escolas de música, conservatórios e mesmo universidades continuam o ensino desta Arte começando pela teoria. Porém, como discutido neste trabalho, educadores como Jacques-Dalcroze mostraram ser mais efetivo começar o estudo de música pela ação e pelo movimento, para somente após a integração do movimento e compreensão do mesmo buscar a abstrata teoria da Música. A própria teoria piagetiana dá respaldo a esta proposição, assim como a prática de muitos profissionais de ensino de música.

O método ativo de Dalcroze parece ter sido inspirado na teoria psicogenética de Piaget, pois ambos colocam como ponto inicial para a construção do conhecimento as representações sensório-motoras; desta forma começa-se fazendo para depois compreender o que se faz. Mesmo com adultos a sequência estrutural de construção deve ser respeitada no ensino de música. Acredita-se muitas vezes que o adulto não necessita da ação prática anterior à teoria, por estar supostamente no operatório formal. É preciso considerar, no entanto, que na música, o adulto pode estar muito aquém do raciocínio formal.

Obviamente que a discussão sobre como ocorre a aprendizagem musical relacionada ao desenvolvimento cognitivo está longe de ser resolvida, mas pode-se avaliar o argumento construtivista para além das críticas voltadas a uma visão reducionista da perspectiva piagetiana vinculando-a as fases estanques (Bruner, Olver & Greenfield, 1966, Brown & Desforges, 1979). O fundamental na perspectiva piagetiana é a sequência e não a cronologia, também no que se refere às construções cognitivas realizadas em um conhecimento de domínio, pois fica mais fácil entender algo abstrato como a música, após o domínio de sua prática.

Referências

BACHMANN, M. **La rythmique: une éducation par la musique et pour la musique.** Neuchâtel, 1984.

BEYER, E. **Idéias em educação musical.** Porto Alegre, 1999.

DECKERT, M. **Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva Piagetiana: da imitação à representação.** Dissertação de Mestrado. PPG. UFPR, 2006.

FONTEERRADA, M.T.DE OLIVEIRA. **Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação,** São Paulo, 2008.

JACQUES-DALCROZE, E. **Le rythme, la musique et l'éducation.** Lausanne, 1965.

HARGREAVES, D. ZIMMERMAN, M. **Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical.** In: ILARI, B.S. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

PIAGET, J. **A Construção Real na Criança.** Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1986.

_____, J. **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Journal of research in Science Teacher, 1964.

_____, J. **Fazer e Compreender.** Tradução de Chistyna Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____, J. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SLOBODA, J. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música.** Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SWANICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, 2003.

WEILAN, R.L. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio da flauta doce. Dissertação de Mestrado. PPGE, UFPR, 2006.

ZIMMERMANN, M.P. Importancia de la teoria de Piaget en la educación musical. In: **GAINZA, V.H.(Org.). Nuevas perspectivas de la educación musical.** Buenos Aires, 1990.

COMUNICAÇÃO ORAL
APRENDER A CONHECER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A PESQUISA CIENTÍFICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: SISTEMA DE COMPLEXOS

Lidia Raquel Louback Paranhos – lidialouback@gmail.com - USF – Univ. São Francisco

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa teórica bibliográfica que embasasse a reflexão sobre o papel da pesquisa acadêmica no contexto da formação para o trabalho e como uma possibilidade de superação da falta de conhecimento do processo produtivo por parte de seus sujeitos. Neste artigo buscou-se fazer uma leitura de referencial que possibilitasse a análise material da alienação do trabalhador em relação ao conhecimento do processo produtivo e a busca teórica de possibilidades de superação da contradição existente entre saber e produção através da pesquisa no sistema escolar, através do aprender a fazer. A reflexão pretendeu fazer uma leitura em autores que se propuseram a analisar a educação sob o materialismo-histórico, especificamente no papel da pesquisa na educação e como meio de contradição no sistema produtivo. Fundamentou-se no conceito de trabalho como categoria fundante do ser, pois por meio do movimento sobre a Natureza externa ao homem ele a modifica e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua natureza. Com o desenvolvimento do capitalismo e da divisão do trabalho, surge a fragmentação do conhecimento do processo produtivo por parte do trabalhador que, com o desenvolvimento da maquinaria perde-se por completo tal conhecimento. Neste contexto surge a contradição de que o trabalhador não detém o saber referente ao processo produtivo, mas sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Nesta perspectiva apresentamos uma análise teórica de possibilidades que a pesquisa científica acadêmica fundamentada e aplicada ao trabalho propicia para a apropriação do conhecimento do processo produtivo por parte do aluno em formação. Assim, apresentamos o sistema de complexos ou centros de interesse como base para a pesquisa científica e a integração com o

trabalho através do trabalho doméstico na vida escolar, o trabalho social e as oficinas de trabalho como aporte para a análise da realidade, fundamentada no aprender a conhecer a partir do método dialético.

Palavras Chave: Pesquisa científica; método dialético; sistema de complexos.

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa teórica bibliográfica que embasasse a reflexão sobre o papel da pesquisa acadêmica no contexto da formação para o trabalho e como uma possibilidade de superação da falta de conhecimento do processo produtivo por parte de seus sujeitos. O trabalho tem como pressuposto o que é defendido por Mészáros (2004), que as determinações fundamentais do sistema do capital é irreformável. Porém, tratou-se de refletir sobre o papel do conhecimento e da educação na relação homem e trabalho e perspectivas da contradição surgida pelo próprio processo de trabalho, assim nossa reflexão pretende fazer uma leitura em autores que se propuseram a analisar a educação sob o materialismo-histórico, especificamente no papel da pesquisa na educação do indivíduo e como meio de contradição no sistema produtivo.

O trabalho como categoria fundante do ser

O conceito trabalho foi abordado segundo o apresentado por Marx (1996):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media , regula e confronta seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. (MARX, 1996, p. 297)

Marx apresenta trabalho como categoria fundante do ser, pois por meio do movimento sobre a Natureza externa ao homem ele a modifica e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua natureza.

O estudo dos meios de produção e como o homem é modificado pelo processo de trabalho é de tal importância que Marx (1996) afirma que

A mesma importância que a estrutura de ossos de fósseis tem para o conhecimento da organização de espécies de animais desaparecidas, os restos dos meios de trabalho tem para a apreciação de formações sócioeconômicas desaparecidas. (p. 299)

Desta forma, para se conhecer a história do Homem é necessário entender a História da produção material deste homem.

O processo de trabalho humano caracteriza-se por possuir elementos fundamentais para se concretizar. Tais elementos são a atividade orientada a um trabalho, seu objeto e seus meios.

Inicialmente tem-se o objeto, que é a matéria-prima quando já experimentou uma modificação mediada pelo trabalho. Os meios são os condutores da atividade do Homem sobre o objeto.

Todo o processo se concretiza como trabalho quando a atividade é orientada a um fim específico. Braverman (1981), destaca que o “trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade.”. Desta forma, homens se distinguem de animais quando o uso e a criação de meios de trabalho caracterizam o processo de trabalho especificamente humano.

Neste aspecto Saviani (2007) afirma que “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, o homem necessita aprender a produzir sua própria existência, sendo a formação do homem um processo educativo.

Conclui-se então que aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção.

A produção capitalista e a divisão do trabalho

O capitalismo industrial tem início quando muitos trabalhadores são empregados por um único capitalista, que se utiliza ainda das formas anteriores de

produção, com os mesmos processos de trabalho utilizados anteriormente na produção feudal e no artesanato das guildas. (BRAVERMAN, 1981). Assim, o processo de trabalho passa a ser processo de consumo da força do trabalho pelo capitalista.

Neste contexto, a cooperação no processo produtivo que já existia na sociedade através de distribuição de tarefas e ofícios, ou seja, a divisão social do trabalho, no capitalismo aparece especificamente para servir o processo de produção, levando à necessidade da divisão do trabalho através de especificidade produtiva em operações limitadas.

Braverman destaca ainda que a divisão do “trabalho na produção tem início com a separação do trabalho da produção em seus elementos constituintes.”(1981, p.74), porém tal separação é característica em todo processo de trabalho organizado. Mas a principal distinção no capitalismo é que não apenas as operações são separadas uma das outras como são atribuídas a diferentes trabalhadores, surgindo a criação do trabalho parcelado.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 15) “cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca a matéria, aos instrumentos e ao produto do trabalho.”, pois como citado anteriormente o homem é modificado pela sua forma de trabalho.

Desta forma, o trabalhador especializa-se numa tarefa do processo perdendo a visão do processo como um todo e conhecimento produtivo do mesmo.

Portanto, no sistema capitalista, com a divisão do processo de trabalho, o conhecimento do processo de produção passa para o capitalista deixando o trabalhador alienado a este processo.

A revolução técnico-científica e o domínio do conhecimento produtivo

No contexto da divisão do trabalho surge o desenvolvimento tecnológico no processo produtivo. A ciência, última propriedade social, é incorporada ao capitalismo, tornando-se auxiliar do capital. (BRAVERMAN, 1981).

A ciência é incorporada ao processo produtivo através da educação científica, da pesquisa, dos laboratórios, formulando suas generalizações “lado a lado com o desenvolvimento tecnológico ou em consequência dele.” (BRAVERMAN, 1981, p. 138)

Com início na Alemanha, onde inicia-se a ligação entre ciência e a indústria, que utilizou-se do estado avançado da ciência teórica alemã, tornando-se referência mundial na educação científica, notadamente no sistema universitário. Fazendo um comparativo entre Alemanha, Inglaterra e os Estados Unidos, Braverman destaca:

Assim, ao tempo em que a Inglaterra e os Estados Unidos empregavam cientistas com grau universitário apenas esporadicamente, para ajuda em problemas específicos, a classe capitalista alemã tinha já criado aquele esforço total e integrado que organizava, nas universidades, laboratórios industriais, sociedades, profissionais e associações comerciais, bem como na pesquisa sob patrocínio governamental, um esforço científico-tecnológico continuado como a nova base para a indústria moderna. (1981, p. 143)

Por um lado tem-se o empirismo do senso comum, que “atrofia e desestimula o pensamento reflexivo e a pesquisa científica básica” (idem, p. 141) por outro lado tem-se a utilização da ciência em capital, possibilitando, novamente, a retirada da capacidade reflexiva por parte do trabalhador tendo a visão apenas de uma etapa. “É na era da revolução técnico-científica que as gerências evocam para si o problema de apoderar-se de todo o processo e controlar cada elemento dele, sem exceção” (p.149). O fator subjetivo do processo de trabalho é retirado do trabalhador tornando-se apenas um instrumento neste processo.

Neste contexto a utilização das máquinas se desenvolve grandemente, que segundo Marx (1996), é um mecanismo que realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador.

Engels, tratando da situação da classe trabalhadora na Inglaterra afirma:

Estas invenções, que a partir de então ainda foram permanentemente aperfeiçoadas, foram decisivas para a *vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho manual* nos principais setores da indústria inglesa, e toda a história recente desta mostra-nos como os trabalhadores manuais foram sucessivamente desalojados de todas as suas posições pelas máquinas. As consequências disso foram, por um lado, uma queda rápida dos preços de todos os produtos manufaturados, o desenvolvimento do comércio e da indústria, a conquista de quase todos os mercados estrangeiros não protegidos, o rápido crescimento dos capitais e da riqueza nacional; por outro lado, o crescimento ainda mais rápido do proletariado, a destruição de toda a propriedade, de toda a segurança de emprego para a classe operária, desmoralização. (ENGELS, 1985, 37)

A maquinaria por um lado, do ponto de vista técnico, desenvolve-se como ferramenta da produção, objetivando o aumento da produtividade e expansão das capacidades humanas, por outro lado, do ponto de vista social, apresenta-se como controle social e dominação do trabalho morto pelo vivo.

Assim, apresenta-se o conflito em desenvolvimento técnico-científico, materializado na maquinaria e o domínio do conhecimento do processo produtivo pelo trabalhador, que neste processo é desalojado de sua posição. Conclui-se que quanto mais ciência menos qualificação do profissional é exigido no processo produtivo.

Pesquisa científica como possibilidade de apropriação do processo produtivo

Neste contexto de alienação do trabalhador no conhecimento do processo produtivo, torna-se fundamental retomar a questão apresentada por Saviani (1996) quando faz uma reflexão sobre a contradição que surge no capitalismo em relação à necessidade do saber para o meio de produção do trabalhador:

Na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirma: “saber é poder”. É meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção é propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado

por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força do trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. (SAVIANI, 1996, p.160)

Assim, saber e meio de trabalho são formas constitutivas da produção humana e da sociedade, embora, não raro, se apresentem em situações de conflito e mesmo de antagonismo. (PAZETO, 2005).

Neste contexto nossa reflexão pretende fazer uma leitura em autores que se propuseram a analisar a educação sob o materialismo-histórico, especificamente no papel da pesquisa na educação do indivíduo e como meio de contradição no sistema produtivo.

O trabalhador no decorrer do último século desapropriou-se do processo produtivo, sendo alienado e tornando-se apenas vendedor de sua mão de obra para tarefas específicas dentro do processo.

Mészáros afirma que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (2007, p.108), assim, é evidente que todo e qualquer passo em busca de apropriação novamente do processo produtivo deve ter como pano de fundo a transformação social. Porém, na possibilidade de contradições dentro deste sistema social, ora imposto, é imprescindível pensar no processo educativo atual e movimentos possíveis na direção de avanço na retomada da visão do processo produtivo.

Neste contexto é fundamental pensar a função da educação básica, ensino fundamental e médio, como estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico. Pistrak afirma que a escola deveria dar aos alunos uma base científica incluindo a técnica para que eles consigam através da relação da vida econômica com a ciência tenham condições,

não apenas de entender certos aspectos da vida, mas “inventar, criar o novo, abrir caminhos novos.” (PISTRAK, 2000, p.130), sendo este aprender a fazer a base da pesquisa científica.

Frigotto fazendo uma comparação com a educação europeia e a brasileira apresenta a grande diferença entre as duas quando destaca que a educação europeia que “fornece as bases científicas e tecnológicas que cumpre, de forma mais democrática, ao mesmo tempo, o imperativo da justiça social, a preparação para o trabalho complexo e um amplo contingente de jovens com possibilidade de produção científica.” (FRIGOTTO, 2008, p.12). Em contrapartida a educação brasileira não prepara jovens com possibilidade de produzirem ciência e tecnologia, mas sim para as atividades neuromusculares na divisão internacional do trabalho. Segundo Pistrak (2000) é papel da escola ensinar e organizar cientificamente o trabalho. Assim, jovens com possibilidade de produção científica devem ser formados desde o ensino fundamental. A preparação para o trabalho complexo e não apenas tarefas isoladas no processo produtivo, exigem uma formação que tenha base científica e tecnológica consistente, possibilitando o entendimento do processo como um todo.

Pistrak (2000) tratando da escola do trabalho, apontava para a necessidade de aplicar o princípio da pesquisa ao trabalho escolar. Para desenvolver um homem para a nova sociedade do início do século XX, dentro do contexto da Revolução Marxista, o autor aponta para três características essenciais para este homem: aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização.

Destacando estas características apresentadas podemos comparar com a definição de pesquisa de Minayo:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma

atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p.23)

Indagação e descoberta da realidade pressupõe na aptidão para analisar cada problema novo como organizador. Uma atitude e uma prática teórica de constante busca envolve a aptidão para criar as formas eficazes de organização. O trabalho coletivo na pesquisa científica tem papel fundamental, pois é nele que haverá a troca de informação, o compartilhar e a divulgação dos resultados, que é um processo importante para o avanço da ciência. Assim, a pesquisa deveria ser um elemento didático fundamental para desenvolver no aluno a busca para a análise da realidade, sua compreensão pelo profundo conhecimento científico e sua capacidade de colaborar em equipe.

É função da escola ensinar e organizar cientificamente o trabalho. Pistrak (2000) aponta que a passagem da escola para a vida e para o trabalho deve se dar na perspectiva de duas bases: disciplina escolar através da organização científica do trabalho e que todo trabalho escolar deve estar em função da organização. Segundo o autor, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Para a utilização do método dialético destaca a utilização do sistema de complexos, ou centros de interesse. “A necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é um sistema único que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético.” (PISTRAK, 2000, p.134).

Sistema de complexos, segundo Pistrak (2000), são centros de interesse onde se desenvolve o conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, analisando cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes; mostrando as relações recíprocas existentes entre os aspectos dos objetos e esclarecendo a transformação de certos fenômenos em outros.

Trabalhar com sistema de complexos pressupõe a utilização da metodologia da pesquisa científica, pois exige desenvolver no aluno a auto-organização, o

profundo conhecimento científico envolvido no centro de interesse, tratando de questões de ordem metodológica e de questões de pedagogia social.

Esta pesquisa deve estar totalmente interligada com o mundo do trabalho. Pistrak (2000) define etapas a serem desenvolvidas em toda educação básica para esta integração. Primeiramente os trabalhos domésticos sendo explorados na vida escolar, como algo natural e participante do coletivo; em seguida, a introdução do trabalho social, a escola como centro cultural quem atende também a sociedade e por fim as oficinas que possibilitam trabalho produtivo no interior da escola.

Concluindo Frigoto tratando da relação entre trabalho e Ensino Médio coloca como objetivo:

[...] desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendra o sistema produtivo, quanto, das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2008, p.11).

Assim, uma escola do trabalho baseada em sistema de complexos, desenvolvendo a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que compõem o sistema produtivo quanto das relações sociais, é uma possibilidade de avanço na retomada da visão do processo produtivo.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se fazer uma leitura de referencial que possibilitasse a análise material da alienação do trabalhador em relação ao conhecimento do processo produtivo e a busca teórica de possibilidades de superação da contradição existente entre saber e produção através da pesquisa no sistema escolar.

O trabalho como categoria fundante do ser foi a base de análise inicial, pois por meio do movimento sobre a Natureza externa ao homem ele a modifica e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua natureza. Esta influência do trabalho é tão intensa que para o estudo do homem é necessário o estudo de sua produção material.

Porém, com o capitalismo e a divisão do trabalho, ocorreu uma fragmentação na execução deste tirando do trabalhador o conhecimento em relação ao processo produtivo como um todo. Acrescentando-se a isso o desenvolvimento científico que introduziu a maquinaria, automatização processos e excluindo o homem de muitas etapas, o trabalhador ficou alienado ao conhecimento referente ao processo produtivo como um todo.

É necessário retomar também na educação o conhecimento do processo produtivo e das bases científicas para o funcionamento do mesmo. Para isso é necessário desenvolver em nossos alunos a capacidade analítica, tanto dos processos técnicos que compõem o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam este sistema.

Desta forma a educação básica apresenta dois grandes desafios em meio a tantos outros: uma escola do trabalho com base em sistema de complexos, que desenvolve a pesquisa científica com base em centros de interesses e referenciados pelo conhecimento científico e a integração do trabalho na formação dos indivíduos, desde os trabalhos domésticos, sociais e por fim nas oficinas, em busca do aprender a conhecer.

Assim, a pesquisa científica permeada no ambiente escolar, através de sistema de complexos, pode ser a metodologia para o estudo da realidade, fundamentada no aprender a conhecer a partir do método dialético.

Referências

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação tecnológica do Estado da Bahia, 2008. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf> acesso em 28 de Maio 2014.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural. 1996.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

MÉSZÁROS, Istvan. A Educação para além do capital. **Revista THEOMAI**. Número 15. Setembro de 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

PAZETO, Antônio Elízio. Universidade, formação e mundo do trabalho: superando a visão corporativa. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000400006>.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.34, jan/abr. 2007



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA, IMPLICAÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET

Maria Beatriz Ferreira Emídio – mariabeatriz_cesar@hotmail.com - UNIFEG –
Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé
Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel – criscalicchio@gmail.com -
UNIFEG - Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé

Resumo

O presente trabalho propõe por meio de um levantamento bibliográfico analisar as contribuições do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental - PROEPRE, do Laboratório de Psicologia Genética da - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP para a construção do conhecimento lógico matemático em crianças de idade pré-escolar, cuja teoria para referência é Jean Piaget. Nosso objetivo de pesquisa é identificar a metodologia do PROEPRE e suas contribuições para o desenvolvimento de cada indivíduo, analisando o ambiente escolar, a rotina diária e as intervenções que são realizadas para que a criança possa construir o conhecimento lógico-matemático. O Programa tem como desafio desenvolver autonomia e possibilitar que as crianças em idade pré-escolar construam conhecimentos relacionados a cada aspecto do desenvolvimento: cognitivo, físico, social e afetivo. A pesquisa discute a importância da construção das estruturas do pensamento no indivíduo para a aquisição do conhecimento lógico-matemático, que segundo a teoria Piagetiana não é dado, nem memorizado e sim construído pela criança a partir das ações que ela realiza sobre os objetos. A análise dos dados nos permitiu concluir que o PROEPRE possibilita o desenvolvimento, uma vez que as solicitações do meio mediadas pelo professor proporcionam constantemente novas experiências que permitem o desenvolvimento das crianças, ressaltando que as intervenções realizadas pelo professor causam desequilíbrios que resultam na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: pré-escola, conhecimento lógico-matemático, Piaget

Introdução

A proposta do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental embasado na teoria construtivista de Jean Piaget, surgiu à partir da pesquisa realizada pela Professora Doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis em 1976 para a obtenção do título de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. O interesse pela pesquisa surgiu quando a Profa. Dra. Orly percebeu que seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental, à época primeiro grau, aprendiam os conteúdos durante o ano letivo e quando passavam para o ano seguinte não lembravam o que haviam aprendido. Assim a Profa. Orly buscou na teoria de Jean Piaget uma resposta para a regressão de seus alunos, concluindo que os mesmos não estavam construindo as suas estruturas lógicas elementares indispensáveis para aquisição dos conhecimentos lógico-matemáticos, pois estavam apenas memorizando. A partir da pesquisa de 1976 surgiu o PROEPRE, que inicialmente era um programa voltado apenas a alunos em idade pré-escolar, mas os resultados apresentados foram significativos, abrangendo atualmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa parte das seguintes indagações: Como a criança da pré-escola constrói o conhecimento lógico-matemático? Como o PROEPRE pode auxiliar na construção do conhecimento lógico matemático em idade pré-escolar?

O programa nos remete a evoluções para o processo de ensino-aprendizagem, pois foi comprovado por meio de pesquisas que o resultado é significativo. Para compreendermos esse processo nos propusemos a aprofundar nossos estudos, especificamente em relação ao conhecimento lógico-matemático, com crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade que se encontram no nível da pré-escola, pois segundo Piaget (1975) o conhecimento não é dado, como algo determinado, ele é adquirido pelo indivíduo por meio de sua interação com o meio físico e social.

Os objetivos desta pesquisa consistem em analisar como o PROEPRE possibilita a construção do conhecimento lógico-matemático em crianças pré-escolares e também compreender a importância da teoria de Piaget para que essa construção seja sólida e sem regressões.

Realizamos uma revisão bibliográfica baseada em autores como Piaget (1967, 1975, 1978, 1999); Mantovani de Assis (2001, 2010), que é autora do PROEPRE; Wadsworth (1996) e Kamii (1990) que estudaram a teoria de Piaget em relação à construção do conhecimento na criança em idade pré-escolar.

Estágios do desenvolvimento segundo Piaget

Os estágios do desenvolvimento definidos por Piaget (1896-1980) epistemólogo suíço, considerado um dos maiores pensadores do século XX, Jean Piaget desenvolveu por meio de suas pesquisas a teoria do pensamento humano. Essa teoria possibilitou o surgimento de novas propostas de educação diferenciadas, atendendo as especificidades de cada criança. Estabeleceu fases para o desenvolvimento que apresentam características próprias para as faixas etárias, que são aproximadas. A ordem dos períodos segue uma sequência lógica, ou seja, não tem como um indivíduo chegar ao período operatório formal sem passar antes pelo sensório-motor e pelo pré-operatório.

- **Sensório-motor** (0 – 2 anos de idade): inicia a construção da inteligência, primeiramente com funcionamento dos reflexos que são responsáveis pela adaptação ao meio. A criança nesse estágio não representa, não há pensamento, realiza ações espontaneamente. Nesse estágio constitui seus esquemas de assimilação, que são desenvolvidos através das relações entre objetos, e dos resultados de suas ações. Quando apresentamos um objeto ao *pegar* ela está realizando um esquema que já adquiriu, em seguida ela pode tentar *puxar, abrir, sugar*, ou seja, são através de seus esquemas de ação a criança vai conhecer o

mundo. Piaget apud Mantovani, Assis denomina esquemas de ação “(...) aquilo que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para a seguinte,” ou “(...) o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações de uma mesma ação.” (MANTOVANI, ASSIS, 2010 p 32). Os esquemas de ação surgem de acordo com as assimilações e acomodações que a criança é capaz de realizar.

- **Pré-operatório** (2 – 7 anos de idade): nesse estágio surge a linguagem e “o aparecimento do pensamento surge juntamente, mas não é a linguagem que explica a interiorização das ações.” (MANTOVANI DE ASSIS apud PIAGET, 1976 p 14). Esse estágio corresponde à idade que temos como foco no nosso trabalho, abordando a importância das solicitações do meio na pré-escola, especificamente no conhecimento- lógico-matemático. Nesse estágio surge o pensamento intuitivo, por meio da percepção. Outra característica desse estágio consiste no egocentrismo, onde surge o pensamento, mas ela não consegue ver o ponto de vista do outro. A função simbólica se destaca nesse período, onde a criança representa um objeto ou acontecimento através de suas ações, imitações que acontecem geralmente de acordo com o meio em que ela vive, ou seja, a criança representa ações do seu dia-a-dia em suas brincadeiras. Esse estágio pode ser definido pela aparição do pensamento, das ações realizadas por intuição e percepção, mas o indivíduo não consegue explicar o “porque” de suas ações por não visualizar o ponto de vista do outro, sendo egocêntrico. A transição do estágio pré-operatório para o operatório-concreto acontece devido às solicitações do meio.

- **Operatório-concreto** (7 – 8 aos 11 – 12 de idade aproximadamente): as ações que no período anterior eram realizadas através da percepção e intuição, nesse estágio são interiorizadas transformando-se em operações. A criança possui noção de conservação, adquire noção de líquido ou massa, em seguida do peso e por último volume, segundo estudos as noções são adquiridas respectivamente. Em relação à conservação e a classificação os níveis são diferenciados de acordo com

os argumentos que a criança utiliza, já que muitas podem realizar sem compreender.

- **Operatório formal** (a partir dos 11 anos de idade aproximadamente): as estruturas da criança se desenvolvem fazendo com que ela consiga: pensar, formular hipóteses, buscar soluções, enfim não dependendo apenas da observação do objeto, desenvolvendo seu pensamento.

Os estágios definidos por Piaget direcionam o professor para que este proporcione atividades buscando o desenvolvimento dos alunos, pois é importante que as solicitações do meio sejam compatíveis com a faixa etária dos alunos e suas especificidades, para que possam construir suas estruturas lógicas elementares. No próximo tópico abordaremos os tipos de conhecimentos estabelecidos por Piaget, ressaltando que a proposta do PROEPRE busca o desenvolvimento dos alunos igualmente em todos os aspectos.

Conhecimento Físico, Conhecimento Social ou Convencional e Conhecimento Lógico-Matemático

Segundo Piaget o conhecimento tem origem nas ações do sujeito sobre o objeto, “para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los; deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente” (1977, p. 72). A teoria Piagetiana considera que há três tipos de conhecimento que vamos descrever a seguir.

Conhecimento físico

O conhecimento físico consiste nas propriedades dos objetos como cor, forma e textura. A cor consiste em conhecer as cores, manipular objetos coloridos, identificar e nomear as cores, alinhar objetos de acordo com suas cores estabelecendo uma seqüência. A forma consiste em estabelecer semelhanças e diferenças em relação às formas dos objetos, encaixar formas, blocos lógicos,

figuras geométricas. Finalmente a textura compreende conhecer diferentes tipos de texturas, nomear, manipular diferentes texturas e compará-las. Segundo Kamii (1998):

“O conhecimento físico é o conhecimento dos objetos da realidade externa. A cor e o peso de uma plaqueta são exemplos de propriedades físicas que estão nos objetos na realidade externa, e podem ser conhecidas pela observação.” (KAMII, 1998, p. 14)

Conhecimento social ou convencional

O Conhecimento social compreende as interações entre as crianças, famílias e a escola. Esse conhecimento é adquirido pela criança por meio de informações, são conceitos determinados pela sociedade na qual estamos inseridos, estabelecendo relações interpessoais. Este conhecimento é adquirido por meio de informações externas como o conhecimento físico, a diferença entre eles é que no conhecimento social as informações não são extraídas das ações sobre os objetos e sim oferecidas pela sociedade, ou seja, convenções. Ele é construído de acordo com o meio em que a pessoa vive, refere-se às regras, leis, valores são exemplos de conhecimento social.

Na função simbólica a criança desenvolve sua imaginação e ao mesmo tempo a imitação, representando por meio de brincadeiras as relações que vivencia, principalmente no âmbito familiar em que ela está inserida, incentivando o desenvolvimento da linguagem oral e de suas expressões. Em seguida abordaremos o conhecimento lógico-matemático que é o foco de nossa pesquisa

Conhecimento lógico-matemático

O conhecimento lógico-matemático está diretamente relacionado à ação da criança sobre os objetos. É construído por meio da abstração reflexiva, que são as ações construídas pela mente, por exemplo, quando uma criança diz que uma bola é grande e a outra é pequena ela está estabelecendo uma relação entre os objetos. A observação de uma bola é conhecimento físico (abstração empírica), pois se chama bola, sua cor é amarela, quando a criança relaciona a outra bola e diz que uma é grande e outra pequena esta se referindo ao conhecimento lógico-matemático

(abstração reflexiva). Segundo Kamii apud Piaget “[...] no âmbito da realidade psicológica da criança, não é possível que um dos tipos de abstração exista sem a presença do outro” (1990, p.17).

O conhecimento lógico-matemático não pode ser ensinado, pois a criança constrói seu conhecimento por meio das ações que realiza sobre os objetos, sendo assim a partir do momento que a criança constrói suas estruturas não existem regressões, pois ela sempre se direcionará há avanços ou permanecerá no ponto em que se encontra, pois esse conhecimento não é esquecido. Ao observarmos que o conhecimento lógico-matemático é construído pelo indivíduo por meio de suas ações sobre o objeto, destaca-se a importância do material concreto, da criança pegar, agir, organizar, enfim construir novos conhecimentos é totalmente diferente de um conhecimento que é exposto apenas por gravuras, ou até mesmo quando a professora faz demonstrações, não é suficiente, porque a criança precisa tocar o objeto. Em diversos casos o conhecimento lógico-matemático se relaciona com os outros conhecimentos, segundo Kamii apud Assis e Mantovani de Assis (2010):

Piaget estabelece uma diferença entre “descoberta” e “invenção”. Seu exemplo favorito é o descobrimento da América por Cristóvão Colombo. Este não inventou a América, pois ela já existia antes dele. O avião, por outro lado, não é uma descoberta. Ele foi inventado, pois não existia anteriormente. A distinção existente entre “descoberta” e “invenção” corresponde à diferença existente entre conhecimento físico e conhecimento lógico-matemático. Enquanto o conhecimento físico se estrutura pelo processo “descoberta”, o conhecimento lógico-matemático implica a “invenção”. Por exemplo, mergulhando um pedaço de madeira na água, a criança descobre se a madeira flutua ou não. (ASSIS, MANTOVANI DE ASSIS 2010, p. 81)

Ao analisarmos o conhecimento lógico-matemático elencamos noções que cabe ao professor organizar em seu planejamento e o ambiente para possibilitar que a criança realize ações sobre os objetos e desenvolva suas estruturas lógicas elementares, sendo assim o conhecimento será construído. Essas noções consistem em: noção de conservação, classificação, seriação, causalidade, espaço, tempo e número que são aspectos do conhecimento lógico-matemático.

- **Conservação:** quando nos referimos ao termo conservação, percebemos que essa estrutura é construída por meio da abstração reflexiva, as primeiras relações que a criança estabelece podem ser resultados da intuição, pois o conhecimento lógico-matemático está relacionado à percepção, em seguida a criança cria relações termo a termo, a conservação se refere à igualdade. Piaget constatou em suas pesquisas que as crianças adquirem as noções de conservação em uma ordem: primeiro de líquido ou massa, segundo de peso e em terceiro a conservação de volume.
- **Classificação:** consiste em agrupar objetos segundo suas semelhanças, a criança pode agrupar observando a cor, forma, por exemplo ela pode separar objetos azuis de vermelhos.
- **Seriação:** a criança agrupa objetos por meio de suas diferenças, como na seriação empírica onde a criança estabelece relações entre os objetos pelo tamanho, criando uma ordem do menor para o maior e vice-versa levando em consideração suas diferenças para construir uma ordem. A criança desenvolve sua capacidade de seriar por meio de tentativas e erros, pois os critérios que ela decide usar para seriar os objetos são variáveis.
- **Causalidade:** se refere a assimilação de sequência às ações do sujeito, onde ele compreende as relações causais. Descobrimos os efeitos à partir da causa e vice-versa, analisando as reações dos objetos de acordo com as ações que realiza sobre eles.
- **Espaço:** no fim do estágio sensório-motor a criança começa a perceber o “eu”, ela percebe que esta inserida em um espaço maior, como se ela fosse um objeto entre outros objetos, ressaltando que nessa fase a criança é egocêntrica, ou seja, ela acredita ser o centro do espaço em que ela vive. Por meio de situações que a criança vivencia com objetos, situações concretas. Segundo Mantovani de Assis (1975) “nesse estágio quando apresentamos um objeto novo para a criança, a criança realiza todos seus esquemas para “conhecer” o

objeto” (p.13), por meio dessas situações a criança constrói a noção de espaço, grande e pequeno, dentro e fora entre outros.

- **Tempo:** quando nos referimos à noção de tempo a criança estabelece uma relação entre a ordem dos acontecimentos, adquirindo noções como: agora, depois, ontem, hoje entre outras. Determinando as ações que serão realizadas e suas respectivas ordens.
- **Número:** Segundo Constance Kamii o número é construído por cada criança à partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos (p.13, KAMII, 1990). O conhecimento lógico-matemático é definido pelas ações que o sujeito realiza sobre os objetos, está diretamente ligado ao pensamento. O número também é construído mentalmente por meio da abstração reflexiva. Quando pensamos na construção do numero podemos inicialmente trabalhar com materiais concretos até o numero 10, mas quando pensamos em números maiores como 100, 200, não podemos disponibilizar 100 objetos para que a criança conte-os. Sendo assim certo momento a criança relaciona que os números correspondem a objetos que um dia ela já contou.

As noções lógico-matemáticas são necessárias para a aquisição de novos conhecimentos, pois estão diretamente relacionadas ao pensamento da criança, ou seja, à construção de novas estruturas lógicas em cada individuo. Estruturas que são construídas por cada criança no seu tempo.

A metodologia diferenciada, proposta pelo PROEPRE, possibilita que os alunos desenvolvam sua autonomia, pois são encorajados a agir, pensar e questionar no ambiente no qual estão inseridos. As atividades propostas pelo programa buscam o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos físico, cognitivo onde encontramos o conhecimento lógico-matemático, afetivo e social igualmente. Ao analisar a proposta do PROEPRE, especificamente no tocante ao conhecimento lógico-matemático, buscamos quebrar o paradigma de que o foco na educação infantil deve ser somente em preparar as crianças para a alfabetização.

Consideramos que a solicitação que o professor proepreano realiza possibilita que as crianças desenvolvam suas estruturas lógicas elementares, que são indispensáveis para aquisição do conhecimento lógico-matemático. Esse e os demais conhecimentos são construídos por cada indivíduo, portanto jamais serão esquecidos.

A teoria de Jean Piaget ressalta a importância de a criança agir sobre os objetos para construir seus conhecimentos, ou seja, na metodologia que o PROEPRE defende o conhecimento não é transmitido pelo professor, pois cada aluno constrói suas estruturas, o professor age como observador que possibilita constantemente novas experiências para isso ele organiza o espaço, materiais, realiza intervenções, faz questionamentos estimulando o desenvolvimento dos alunos.

Faz-se necessário que o planejamento do professor seja de acordo com o perfil e a faixa etária dos alunos, para isso o programa sugere avaliações diagnósticas e anotações constantes do nível de conhecimento das crianças. Para que o trabalho seja significativo o PROEPRE estabelece que o ambiente deve ser acolhedor e possibilitar que a criança tenha liberdade de se expressar e desenvolver a autonomia.

Quando conhecemos a proposta do programa percebemos que nela a criança tem a oportunidade de desenvolver a autonomia, e observamos a importância da construção das estruturas lógicas elementares, indispensáveis para a aquisição do conhecimento lógico-matemático. As estruturas lógicas para Piaget (1967) “são maneiras de organização das atividades mentais, que englobam os aspectos motor ou intelectual e afetivo tanto na dimensão individual como na social...”, sendo assim o desenvolvimento do indivíduo consiste na integração de diversas estruturas, que são construídas por meio das ações que a criança realiza sobre os objetos. Piaget (ibid) considera que:

“As operações lógico-matemáticas derivam das próprias ações, pois o produto de uma abstração procedente da coordenação das ações, e não

dos objetos. Por exemplo, as operações de “ordem” são obtidas da coordenação das ações, pois, para descobrir certa ordem numa série de objetos ou numa sucessão de acontecimento, é preciso ter a capacidade de registrar essa ordem por meio de ações (desde movimentos oculares até a reconstituição manual) que devem ser, também ordenadas.” (p. 72)

A criança precisa agir sobre os objetos para adquirir novos conhecimentos, pois estabelecendo relações simples que são propostas no seu dia-a-dia que cada aluno tem a oportunidade de construir uma base sólida para toda sua trajetória escolar.

Considerações finais

Como foi comprovada na pesquisa de MANTOVANI DE ASSIS (1976), a transição do estágio pré-operatório para o estágio operatório concreto depende das solicitações do meio que o professor proporciona a seus alunos, um ambiente ao qual a criança tenha oportunidade de explorar e adquirir novos conhecimentos a partir das ações que realiza sobre os objetos.

Quando nos referimos ao conhecimento lógico-matemático na pré-escola, percebemos o quanto o professor deve explorar esse conhecimento nas mais variadas atividades, pois como ele é construído por meio das relações que o sujeito exerce sobre os objetos poderá possibilitar que as crianças encontrem soluções para situações-problema, permitindo a evolução do conhecimento de cada aluno, por meio de suas ações. Proporcionar que o aluno realize ações sobre os objetos permite que o professor observe a evolução do pensamento da criança e faça novas intervenções que busquem o avanço da construção do conhecimento lógico-matemático, pois o professor proeprano não deve induzir o aluno às respostas e sim provocar desequilíbrios em seu pensamento.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, consideramos que a construção do conhecimento lógico-matemático no PROEPRE, depende das solicitações do meio, ou seja, acontece a partir de intervenções que o professor realiza possibilitando a aquisição de cada noção do conhecimento lógico-matemático, pois a matemática não pode ser memorizada, a metodologia do

programa busca que a criança construa e reinvente cada conhecimento, por meio de atividades que estimulem sua curiosidade.

Entendemos que a proposta do professor é o ponto de partida para o desenvolvimento dos alunos em seus conhecimentos, já que as estruturas mentais vão se aperfeiçoando por meio do equilíbrio.

Atividades que permitem a construção do conhecimento lógico-matemático estão presentes em toda rotina do PROEPRE, na roda de planejamento quando trabalhamos tempo, calendário, formar filas em ordem crescente ou decrescente, classificar objetos no momento de guardar os brinquedos entre outros. Além dessas atividades o PROEPRE busca trabalhar a autonomia das crianças diariamente, como na organização da sala que não é uma responsabilidade apenas do professor, mas também dos alunos, pois eles podem ajudar a guardar os brinquedos e materiais que utilizaram em cada atividade. Ao guardar cada material em sua caixa, a criança os separa de acordo com as suas semelhanças, reforçando a noção de classificação, quando as crianças guardam as caixas nas prateleiras colocando as maiores por baixo e menores por cima estão trabalhando a seriação, atividades importantes e indispensáveis para a construção do conhecimento lógico matemático. Sendo assim o professor proepreano deve estimular que seus alunos mantenham sempre os materiais e a sala organizados. O professor que trabalha na perspectiva piagetiana deve questionar as ações dos alunos buscando transformar as respostas intuitivas em operatórias, ou seja, possibilitar que o aluno contextualize seu pensamento.

Consideramos que as estruturas do conhecimento lógico-matemático são resultados das solicitações do meio, sendo assim são construídas gradativamente por cada aluno, portanto o professor deve estar em constante observação para saber qual abstração a criança realizou e possibilitar o seu avanço por meio de intervenções. Para tanto é necessário que o professor tenha uma metodologia de trabalho que permita a ele observar, intervir, diagnosticar, planejar e avaliar. Esta

pesquisa comprovou que o PROEPRE é um programa que propõe esta metodologia.

Referências

ASSIS, Mucio C., ASSIS, Orly Zucatto M. , **PROEPRE Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, 2001.

ASSIS, Mucio C., ASSIS, Orly Zucatto M. , **PROEPRE Fundamentos teóricos da educação infantil**, Campinas, 2010

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 34ª edição. Editora Papyrus, São Paulo, 2006 (1990).

KAMII, Constance e JOSEPH, Linda L., **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética séries iniciais, Implicações da Teoria de Piaget** , Artmed, Porto Alegre, 2005.

MANTOVANI de ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das**

MONTOYA, Adrian O. D. e FERREIRA, Rafael R. Revista Schéme , Volume 5 Número 1 – Ago-Dez/2012

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**, Zahar editores, Rio de Janeiro, 1975.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**, Zahar editores, Rio de Janeiro, 1964.

Psicologia e Pedagogia. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e **O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

Seis Estudos de Psicologia. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146 p.

WADSWORTH, Barry J., **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**, 5ª edição, Editora Pioneira, 1996.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

AS PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO LEITOR NAS CLASSES DO PROEPR

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho - leocrevelario@gmail.com – LPG – UNICAMP
Orly Zucatto Mantovani de Assis - orly.zma@gmail.com – LPG – UNICAMP

Resumo

O processo de formação do indivíduo leitor está relacionado a um conjunto complexo de vetores, os quais tornam inequívoco a conveniência de um meio solicitador. Há uma multiplicidade de manchetes, com amplo alcance social, veiculadas nos mais diversos meios de comunicação, as quais evidenciam um insucesso do ensino brasileiro, comparado ao contexto internacional, em formar indivíduos leitores. De acordo com o instrumento de avaliação, os alunos brasileiros não conseguem demonstrar bom desempenho nos aspectos linguístico-textuais da leitura. Ao mesmo tempo, a leitura é um processo complexo pelo qual construímos também uma leitura do mundo, o que evidencia uma imperativa análise das maneiras em que, pedagogicamente, oferecemos situação adequadas para que os estudantes assimilem aquilo que se pretende conhecer nessa construção do saber. Por essa razão, muitas são as experiências educacionais relacionadas a esse tema na tentativa de propor uma solução para o desafio de formar indivíduos leitores, dessa maneira o fracasso da educação brasileira nesse processo passou a ser evidente no momento em que nossos alunos participaram de exames internacionais. Em vista disto, o presente artigo possui como arcabouço teórico-metodológico as concepções da Psicologia Genética de Jean Piaget, a partir das quais esse estudioso empenhou-se em comprovar a importância da ação para a aquisição do conhecimento. Para ele, são necessárias estruturas de conhecimento anteriores para que ocorra a aprendizagem. Isso emana uma condição inerente às instituições escolares: as atividades diárias devem ser condizentes com a relação desenvolvimento – aprendizagem, não ao contrário, ou mesmo sob face única.

Ademais, o objetivo desse trabalho consiste em apresentar e analisar a formação do indivíduo leitor, enquanto processo relacionado às oportunidades de leitura e da atuação de um professor que proporcione intervenções eficazes para a construção do conhecimento. Por isso, as classes do PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental fundamentado na teoria de Jean Piaget e criado por Orly Zucatto Mantovani de Assis, como resultado de um estudo posto em sua tese de doutoramento (1976) – foram objeto de reflexão científica, uma vez que, nelas são estabelecidas rotinas diárias com atividades diversificadas e um espaço destinado à leitura e à produção de textos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Leitura, Solicitação do Meio, Construtivismo, PROEPRE.

1. Introdução

Leitura é ato, arte ou hábito de ler, aquilo que se lê. Operação de percorrer, em um meio físico. Sequências de marcas codificadas que representam informações registradas (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira).

O Brasil cai na competência Leitora, de acordo com exame PISA²⁶; Brasil mantém uma das últimas posições na competência Leitora, segundo PISA; De acordo com o Ministério da Educação, o desempenho do Brasil na Leitura piora. Essas são apenas algumas manchetes de publicações com amplo alcance social, veiculadas nos meios de comunicação, as quais demonstram a dificuldade do ensino brasileiro, comparado ao contexto internacional, em formar indivíduos leitores. De acordo com o instrumento de avaliação, os estudantes brasileiros não demonstram o conhecimento relacionado aos aspectos linguístico-textuais da leitura.

Para obtenção do êxito nesse processo educacional, o Ensino Fundamental – enquanto caracterizado por significativas transformações no âmbito sociomoral e

²⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

cognitivo da criança – desempenha um esforço conjunto (família, professores, sociedade) para formação de crianças leitoras. Como sujeito nesse contexto, a criança ingressa em um sistema educacional amplo, por volta dos 6/7 anos, e, a partir de então, seu desenvolvimento nos aspectos afetivo, social e cognitivo dependerá da sua ação sobre o objeto de conhecimento, segundo Piaget (1964/1994).

Por essa razão, um ambiente que proporcione situações-problema, desafios e estímulos para o desenvolvimento e para a aprendizagem da leitura alcançam o *status* de condição essencial na formação de indivíduos aptos ao exercício da cidadania, críticos e com responsabilidade sobre sua função social, na condição de construírem as habilidades necessárias para tal exercício.

Para muitos estudiosos da área da Educação, o Ensino Fundamental é o período de significativo desenvolvimento cognitivo das crianças e, deveras, supervalorizado pelos pais: trata-se do momento em que a criança é inserida no sistema clássica de aprendizagem acadêmica – ela começa a estudar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

É o momento em que as famílias começam a perceber uma materialidade expressiva das diversas atividades escolares e, por isso, o significado simbólico-cultural desse processo é produto de diversas intervenções dos atores sociais e das instituições. Nesse ínterim, por coexistir inúmeros vetores e atores no processo de compreensão da *aprendizagem* e do *desenvolvimento*, por um lado, torna-se imperativa uma análise da significação desses conceitos enquanto primordiais na concepção de formação do indivíduo leitor; por outra acepção, para Kleiman (1996) a leitura é um processo em que o indivíduo experimenta uma realidade complexa e dialoga com o universo científico-social dos adultos, a partir de suas propriedades físicas e de relações causais e significativas. Construimos, assim, enquanto aquisição de um conhecimento social uma leitura do mundo.

2. A Aprendizagem e o Desenvolvimento Sob o Olhar Construtivista

Os estudos sobre a gênese do conhecimento de Jean Piaget estabelecem uma diferenciação entre dois dos conceitos-chave nas discussões sobre práticas de leitura: em primeiro, há aspectos referentes ao *desenvolvimento* intelectual das crianças enquanto instância científica; em segundo, coexiste o processo de aquisição de comportamentos específicos, os quais relacionam-se com o conceito de *aprendizagem*.

De acordo com o epistemólogo, as definições de desenvolvimento e *aprendizagem* diferenciam-se, pois, o desenvolvimento intelectual ocorre de modo espontâneo enquanto a aprendizagem está reservada às cognições em função da experiência. Mantovani de Assis (2013a). Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual se configura como uma sistematização gradual da construção de estruturas cognitivas. Esse processo acontece a partir das trocas que se estabelecem entre o indivíduo e o meio.

Em contrapartida, como *status* integrante do *sensu comum*, muitas vezes, a criança é avaliada pelo que memoriza e não pelo seu desenvolvimento. Piaget esclarece, sua perspectiva em relação a esses dois conceitos, quando, ao compará-los, afirma:

[...] primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. [...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e essa opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (PIAGET, 1975, p.176).

O que é possível considerar, nessa perspectiva, é que há uma relação de vinculação para formar indivíduos leitores, uma vez que: a *aprendizagem* está subordinada a uma configuração cognitiva anterior, o *desenvolvimento*. Para que a aprendizagem ocorra, então, é necessário que estruturas cognitivas pré-existentes na mente do indivíduo possam assimilar o objeto ou conteúdo a ser aprendido. Dessa maneira,

[...] a aprendizagem é um dos fatores do desenvolvimento, mas atua nesse processo como condição necessária e não suficiente. Assim sendo, a construção de novas estruturas não pode ser explicada pela aprendizagem. (MANTOVANI DE ASSIS, 2013a, p.71).

Dessa forma, há aprendizagem quando ocorre uma aquisição do conhecimento em função da experiência, por esse motivo, a prática pedagógica construtivista pretende criar oportunidades ao indivíduo para que ocorra a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Para isso, oportunidades de desenvolvimento das estruturas operatórias concretas podem ser oferecidas no ambiente escolar. As atividades planejadas de leitura, com a intervenção do professor, constituem uma excelente para a criança compreender a função social da leitura e da escrita – num processo de compartilhamentos: indivíduo-adulto e indivíduo-sociedade.

3. As Funções Sociais da Leitura

Os estudos sobre a leitura e escrita, efetuados pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, foram amplamente difundidos na formação de professores brasileiros nos últimos 30 anos. Erradicada no México e ex-aluna da Universidade de Genebra/Suíça sob orientação de Jean Piaget, a estudiosa influenciou diretamente as concepções de leitura nas práticas escolares brasileiras, pois seus trabalhos foram utilizados como princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN's.

Segundo Emília Ferreiro (2001), a Psicologia Genética de Jean Piaget oferece situações pedagógicas eficazes, no âmbito das aquisições culturais. Por isso, a leitura é contemplada como originada da aquisição criativa de conhecimentos socialmente construídos. A prática da leitura está, intrinsecamente, inserida no cotidiano humano, pois são plurais os contatos ocorridos diariamente por um indivíduo na sociedade, com essa atividade de modo significativo.

Conforme é ressaltado por Lajolo (2008), a formação do indivíduo leitor estabelece uma íntima relação com instrumentalizá-lo para ler o universo que o cerca. Nesse sentido, as distintas formas em que a leitura e escrita permeia a vida de um cidadão, na sociedade revelam a importância de, no ambiente escolar, ser criado um ambiente solicitador para que os alunos experimentem um contato com o mundo, ao mesmo tempo em que um professor intervém de modo oportuno.

Enquanto numa biblioteca os livros ficam dispostos enfileirados, revelando somente o título e autor para aquele que gostaria de escolher, a sala de aula, de maneira dissemelhante, é um ambiente em que se pode dispor diferentes formas de contato com a leitura: gibis, livros, livretos, revistas destinadas e adequadas aos alunos; dado que a leitura e escrita, numa aquisição social de conhecimentos, não poderia ser entendida como uma atividade restrita às aulas de Língua Portuguesa.

Ao contrário, quando se pretende explorar as diferentes funções sociais da leitura e escrita, é imperativo proporcionar oportunidades de ação dos alunos na construção de critérios pessoais na seleção do que ler. Isso reflete a necessidade de oferecer aos alunos diferentes gêneros textuais e com abordagem sobre diversas temáticas.

4. As Práticas de Leitura/Escrita nas classes do PROEPRE

O PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – é um programa fundamentado na teoria de Jean Piaget e criado por Orly Zucatto Mantovani de Assis, a partir de sua tese de doutoramento (1976). A prática

pedagógica do PROEPRE oferece às crianças a oportunidade de participar de um rico ambiente sociomoral e intelectual, vivenciando situações desafiadoras propostas pelos professores, as quais desencadeiam a construção do conhecimento. Atualmente, o PROEPRE oferece formação para professores de várias administrações municipais de diversos estados brasileiros.

De acordo com a Psicologia Genética de Jean Piaget, as solicitações do meio proporcionam uma oportunidade para construção das estruturas cognitivas, um desencadeamento ocasionado pela ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Por esse motivo, o desenvolvimento cognitivo pode ser estudado em quatro grandes estágios: o *sensório-motor*, caracterizado como estágio da inteligência prática que vai até por volta de dois anos; o *pré-operatório*, caracterizado como estágio da inteligência intuitiva que vai de dois anos até por volta dos sete anos; o *operatório concreto*, caracterizado como estágio das operações intelectuais que vai de sete anos até por volta dos onze-doze anos e, por fim, o *operatório formal*, caracterizado como estágio das operações intelectuais abstratas que se inicia por volta dos doze-treze anos (adolescência). Piaget (1994). Independente da realidade educacional existente no ambiente escolar, o professor desempenha um processo primordial não apenas por apresentar e orientar a aquisição da leitura e da escrita mas também por usar o próprio meio social do indivíduo como maneira de iniciar esse processo. Isso ocorre pelo fato de existir diferentes níveis de leitura e da escrita, assim como de letramentos, o que evidencia a presença de práticas diferentes das formais vivenciadas pelos alunos. O estudioso Charmeux (1995, p. 88) explica que,

[...] ensinar a leitura é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um processo consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola [...] tudo que não conduzir diretamente a este resultado não

pode pretender ser uma aprendizagem de leitura.

Ademais, é parte integrante da legislação brasileira um grupo amplo de documentos referentes à formação do indivíduo leitor. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que,

[...] o ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1997).

Ao colocar a criança como construtora dos seus saberes, o Professor, nas classes do PROEPRE, proporciona aos alunos uma oportunidade de contato com a materialidade: o livro, a revista, o jornal, o gibi, entre outras diversas publicações. Nele está contida uma pluralidade de características a serem exploradas: o cheiro, as cores, a textura, o conjunto lexical, o enredo e as nuances capazes de ofertarem à criança um momento de fruição e de construção do conhecimento social.

Para isso, a prática pedagógica da leitura torna-se possível de êxito quando três aspectos são contemplados:

- ✓ Orientação;
- ✓ Realização de atividades práticas;
- ✓ Reflexão sobre a prática;

Nessa metodologia, a orientação estabelece a atividade do professor em selecionar as leituras adequadas e contextualizadas; em sequências, as atividades de contato com o universo da leitura solicitam a intervenção de um docente capaz de oportunizar situações-problema, projetos de interpretação ou dramatização; por fim, a reflexão sobre a prática de formação de indivíduos leitores oferece aos formadores um amplo espaço de interpretação das realidades específicas de cada grupo. Mantovani de Assis (2013a e b)

Portanto, observa-se a preocupação, nas classes do PROEPRE, em tornar a atividade de leitura um processo significativo e orientado. Para que se obtenha êxito nessa dinâmica, o professor precisa agir com intervenções, elas serão responsáveis por, por um lado, favorecer o aproveitamento e facilitar o prazer dos alunos; por outro, permitir ao estudante a construção do conhecimento. Quando o aluno participa da construção do aspecto cognitivo, é efetiva a construção de estruturas de pensamento permanentes. Mantovani de Assis (2013b).

Para isso, são estabelecidas, durante a maior parte do tempo e diariamente, atividades diversificadas. As quais são planejadas e propostas pelo professor, pois os alunos escolherão entre as estações²⁷ livremente. À vista disto, nas classes do PROEPRE de Ensino Fundamental, há um espaço destinado à leitura e à produção de textos repleto de oportunidades significativas, nele são oferecidos os principais temas de interesse dos alunos adequados à prática escolar, pensando na perspectiva de gêneros textuais diversos.

Assim, o professor precisa atentar-se quanto às escolhas feitas pelos alunos, uma vez que as pessoas preferem realizar atividades as quais possuem competências para tal e, na proposta construtivista, é indispensável que os estudantes sejam estimulados a desenvolver autoconfiança e segurança na escolha por desafios.

5. Considerações Finais

O Brasil tem apresentado, ao longo dos anos, um amplo questionamento sobre as práticas de leitura e de escrita na sala de aula, pois tal exercício constituía em formar indivíduos leitores nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, os

²⁷ Nas classes do PROEPRE, são propostas atividades em estações com grupos de 4 ou cinco alunos. Nelas são oferecidas atividades com diferentes oportunidades de desenvolvimento de diferentes aspectos: físico, cognitivo, afetivo, lógico matemático e social. Em cada grupo existirá uma atividade distinta, por essa razão, os alunos poderão escolher qual atividade executar. Ao mesmo tempo, será função do professor orientar os alunos a frequentarem diferentes estações, isso para que as propostas sejam executadas por todos.

instrumentos contemporâneos para mensurar essa competência apresentaram um insucesso amplamente difundido pelos meios de comunicação globais.

Compreender, nesse sentido, os conceitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no contexto construtivista permite, assim, propor uma perspectiva eficaz em estabelecer que as oportunidades de leitura devem ser feitas adequadas aos indivíduos. Do mesmo modo, será enriquecida quando a atividade proporcione possibilidades de ação dos sujeitos, ao mesmo tempo, com a presença de um educador disposto a intervir, promovendo o processo de construção do conhecimento.

Por conseguinte, nas classes do PROEPRE são estabelecidas rotinas diárias com atividades diversificadas e um espaço destinado à leitura e à produção de textos. Por essa razão, são oferecidas materialidades de gêneros diversos – de periódicos cotidianos à cânones da literatura universal (como fábulas) – os quais proporcionam algo além da construção dos conhecimentos simbólicos mas também se adicionam como um instrumento da pluralidade situacional do universo adulto. Nessa perspectiva, é imprescindível a construção de instrumentos psicológicos os quais permitem ao sujeito raciocinar com habilidade lógica, alcançar autonomia moral e se estabelecer como um cidadão ativamente capaz de oferecer contribuições para incrementos científicos, sociais ou que, ao mesmo tempo, assegurem a paz, o progresso e uma convivência ética para finalidades sociais e ambientais. Mantovani de Assis (2013a).

Por fim, nas atividades, há um educador que intervém de modo oportuno para favorecer a construção do conhecimento. É o momento em que a aquisição dos conhecimentos, socialmente adquiridos, encontram-se com a construção das condições necessárias para a formação do indivíduo leitor.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, v. 2, 1997.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Proposta construtivista em questão: análise da experiência brasileira no ensino da leitura e da escrita**. In: Schème - Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas - vol. 4 – julho/2012, disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2396/1949>, acesso em 12/13/2017.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. In: Anais do XXII Encontro Nacional dos Professores do PROEPRE. 27 de novembro a 01 de dezembro de 2006, Águas de Lindóia/SP. Campinas/SP: FE/UNICAMP, Art Point, 2006.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA**. 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm> Consultado em 13/03/2017.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**, In *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas*. ZILBERMAN, Regina (org.) – 6ª Ed - Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MANTOVANI de ASSIS, O.Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1976.

_____ **PROEPRE Fundamentos Teóricos da Educação Infantil.** Campinas: Book Editora, 2013a.

_____ **PROEPRE Fundamentos Teóricos para o Ensino Fundamental.** Campinas: Book Editora, 2013b.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura ensino e pesquisa.** 2ª ed., Pontes Ed., Campinas, SP, 1996.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1974/1978a.

_____ **Fazer e Compreender.** São Paulo: Melhoramentos, 1974/1978b.

_____ **Da lógica da criança à lógica do adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976.

_____ **Seis estudos da psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares.** São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OS ESTÍMULOS E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM PERSPECTIVA

Kelly Regina Conde – kelly__conde@hotmail.com - UNESP/ IBILCE –
Universidade Estadual Paulista

Andressa Carolina Scandelai Parra – andressa_parra3@hotmail.com - UNESP/
IBILCE – Universidade Estadual Paulista

Resumo

A aquisição da linguagem é um processo complexo e abrangente, que não diz respeito apenas ao desenvolvimento de uma habilidade, mas à construção de uma série de noções sobre o mundo, sobre si e sobre os outros, o que é possível afirmarmos por meio de diversos estudos e pesquisas já consolidadas. De início, trataremos um pouco sobre a teoria inatista, que acredita-se ser um dos mecanismos responsáveis pela aquisição da linguagem e também pelas capacidades cognitivas. Em seguida, trataremos da teoria sociointeracionista, que considera os elementos sociais, bem como o convívio, as formas de comunicação e a cultura. Posteriormente, daremos ênfase ao modo como o estudo da aquisição da linguagem veio ao longo do tempo trazendo curiosidades a seu respeito, além de mostrar importantes caminhos para um melhor desenvolvimento dessa capacidade. Temos como objetivo compreender como se dá o processo de aquisição da linguagem pelas crianças, sendo que, para alcançar este objetivo, foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico. Percebemos então que, em um determinado momento dentro do conhecimento da língua, a criança muda de papel, deixando de ser apenas entendida e explicada pelos adultos para ser aquela que explica e expõe, ou seja, ela passa a expressar nitidamente o que quer, tornando-se um falante que tem controle de sua própria atividade linguística.

Palavras Chave: Aquisição da Linguagem; Sociointeracionismo; Inatismo; Desenvolvimento Infantil.

Introdução

No decorrer do tempo, muitas teorias incorporaram a aquisição da linguagem, teorias essas que variam entre linguistas e psicólogos (VYGOTSKY, 1988; CHOMSKY, 2007; BEE, 1996; FIORIN, 2008; MUSSALIM, 2003; BENTES, 2003;), no entanto, com os dados aquisicionais, pode-se sobressaltar que ambos podem ser repensados em conjunto, em especial com a psicologia cognitiva.

Segundo Scarpa (2003), o grande entusiasmo para melhor entender a aquisição da linguagem se deu a partir dos estudos do autor e linguista Noam Chomsky (2007), no término da década de 1950, em cuja época o auge era o behaviorismo, abordando a linguagem com uma visão de que com estímulos teriam as respostas.

Scarpa (2003) traz que o linguista Chomsky adotou uma conduta inatista, desenvolvida a partir de conceitos e práticas já existentes no ser humano, estabelecendo que o indivíduo adquire a linguagem em um processo de reprodução daquilo que se ouve, portanto quanto mais estímulos e solicitações a um indivíduo, melhor desenvolvido será o mecanismo da linguagem. No entanto, Chomsky também deixa claro que uma criança que é exposta a uma fala frágil e incompleta também é capaz de desenvolver sua linguagem, porém de maneira escassa.

Santos (2008) transpõe que Chomsky defendia que o ser humano é dotado de uma gramática inata e esta proposta tende a estar vinculada com a competência e a criatividade do ser falante. São várias as propostas inatistas que existem e que foram observadas por Chomsky. No entanto, Santos ainda enfatiza sobre os estudos de Chomsky que a criança tem um dispositivo de aquisição da linguagem que é inato e ativo, funcionando através de sentenças denominadas *input*, que diz respeito à gramática à qual a criança será exposta ou apresentada. Esse dispositivo criado

pelo *input* é baseado em um conjunto de regras no qual as crianças tem contato com as sentenças de uma língua, e, a partir desse contato, as mesmas irão selecionar as regras que funcionam naquela determinada língua, à qual a criança está exposta e sucessivamente ignorando as outras.

A partir desse ponto, observamos que as crianças tem uma gramática universal que é inata e essa gramática contém regras em todas as línguas faladas pelo mundo e cabe à criança selecionar as regras que estão presentes no idioma ou língua na qual ela está presente. Para Chomsky, a concepção de gramática universal muda, mas segundo a teoria ela é composta por “leis”, que são iguais em todas as línguas e parâmetros. Portanto, elas variam de uma língua para outra e acabam dando origem à diferença entre essas línguas e às mudanças dentro delas mesmas. A partir daí, cabe à criança escolher a partir da sentença (*input*) o valor/regra adequado que um determinado parâmetro deve ter.

Com base em Santos (2008), o autor Dresher trata a teoria da aquisição como um componente do discernimento do que possa ser adquirido e como pode ser dada essa aquisição. Outro ponto muito interessante se dá na parte do desenvolvimento, que deve levar em conta as diferentes estratégias que acontecem e no tempo em que elas ocorrem. Em volta desse segundo aspecto da teoria surgem propostas que ajudarão a entender como ocorre a atribuição dos valores aos parâmetros.

A primeira proposta é de que os parâmetros não aparecem no início do processo, porém eles começam a aparecer no processo de aquisição da linguagem que é denominado de maturacional. Pode-se notar que os parâmetros existentes estão dentro da genética, pois os mesmos são fixados em diferentes fases de maturação, o que ocorre de maneira gradual. E os dados desencadeados do processo maturacional seriam o que provocaria a passagem, a transformação da gramática universal para a língua a ser aprendida (Santos, 2008 *apud* Lighfoot, 1989).

As propostas sociointeracionistas afirmam que a linguagem é construída a partir do conhecimento que a criança vai adquirindo com o passar dos anos. Segundo Scarpa (2003), a criança só terá conhecimento da língua a partir da interação ou convivência que ela terá com os adultos.

Estudos sobre aquisição da linguagem de Vygotsky (1970) esclarecem que a criança passa a desenvolver sua aquisição da linguagem a partir do meio externo, no qual ela vive, e por intermédio dos adultos que estão ao seu redor. O autor considera que não se deve separar o desenvolvimento da fala do pensamento prático da criança.

Para melhor entendermos como se dá o processo da aquisição da linguagem, nos atentamos aos estudos de Helen Bee (1996). Assim como os autores citados acima, ela vai desenvolver estudos sobre a influência das teorias inatista e interacionista, bem como o impacto de ambas nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Desenvolvimento

A linguagem é um sistema arbitrário de símbolos, ou seja, é um conjunto de gestos ou palavras que representam coisas e que variam de uma linguagem para outra, sendo ainda governada por regras e utilizada de acordo com necessidades específicas, o que a torna criativa. Dito isso, percebe-se que uma coleção de sons não se caracteriza como linguagem, mas sim aqueles sons que se referem a coisas ou eventos e criam significados (BEE, 1996, p. 229, 230).

Bebês e crianças pequenas seguem etapas comuns no processo de desenvolvimento da linguagem, começando pela fase pré-linguística.

Mesmo antes do nascimento, o feto está exposto aos sons, tanto do interior do corpo da mãe quanto do mundo exterior, especialmente à voz dos pais. Provavelmente por isso, os bebês já nascem com uma incrível capacidade para discriminar os sons da fala. Diversas pesquisas e testes demonstraram que, desde os

primeiros meses, os bebês já reconhecem padrões da língua de seus pais, reconhecendo inclusive entonações, palavras que fazem sentido e tonicidade típica da língua, demonstrando preferência inclusive pela língua de seus pais a outras línguas ouvidas (DISCOVERY, 2004).

Apesar dessa impressionante habilidade em perceber e discriminar sons, os bebês não são igualmente bons em produzir sons.

Inicialmente, o único modo que o bebê possui para comunicar-se com o mundo é o choro, único som que é capaz de produzir. Em 1 ou 2 meses, o repertório de sons produzidos pelo bebê se amplia, com risos e sons de vogal - como “uuuuu” - que denotam prazer e variam em tom, altura e volume. Sons de consoantes, por sua vez, só aparecem por volta dos 6 meses, e combinam-se com vogais para formar espécies de sílabas, com as quais as crianças brincam: é o balbucio, considerado um tipo de preparação importante para a linguagem falada. A pesquisadora Elizabeth Bates (*apud* BEE, 1996, p. 231), especialista em aquisição da linguagem, psicolinguística e bases neurológicas da linguagem, considera o balbucio uma aprendizagem do tom da língua antes das palavras: no mínimo, há dois “tons” no balbucio infantil, sendo uma entonação mais alta no final da sequência de sons correspondente a um desejo de resposta e uma entonação mais baixa no final indicando que não há necessidade de uma resposta.

Nesta fase, o bebê pode ser visto como universalista em relação aos sons, produzindo diversos tipos deles, inclusive alguns que não são ouvidos na linguagem que os cerca. Mas em torno dos 10 meses, eles começam a selecionar os sons de sua própria língua, excluindo de seu repertório os sons que não são ouvidos. No entanto, se expostas a mais de uma língua, as crianças continuam percebendo e produzindo diferentes tipos de sons, ampliando seu repertório – o que acaba indicando que esta é uma idade propícia ao bilingüismo, pois as crianças reconhecerão sons de diferentes línguas, sabendo inclusive diferenciar uma língua

da outra, como mostra o experimento “Mandarim Exposure” – exposição ao Mandarim (DISCOVERY, 2004).

A linguagem que as mães utilizam com seus bebês, chamada de maternalês ou mamehês, enfatiza palavras importantes, acentua determinadas sílabas e tem um tom mais alto, dando indícios do modo como é estruturada a linguagem. Desse modo, as mães ensinam seus bebês sobre linguagem utilizando essa comunicação tão natural quanto educativa (DISCOVERY, 2004).

Isso nos mostra a inerente relação de aprendizagem a que o ser humano encontra-se submetido desde o início de sua vida, e não só em relação à linguagem. Ao nascer, devemos penetrar na condição humana, entrando em uma história que é a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Nascer é entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens e, por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender:

“Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (CHARLOT, 2000, p.53).

Essa constante aprendizagem é notada com bastante agilidade quando observamos o desenvolvimento da linguagem. É por volta dos 10 meses que as crianças desenvolvem a linguagem gestual, conseguindo transmitir mensagens com significado por meio dos gestos, e começam a compreender o significado das palavras. Desse modo, vemos que a linguagem receptiva precede a linguagem expressiva ou, como explica Bee (1996, p. 233), “As crianças compreendem antes de serem capazes de falar”. O entendimento da função de apontar também tem grande importância nesta fase, quando a criança percebe que o que importa não é o dedo ou quem aponta, mas o objeto para o qual o dedo aponta e o olhar que o segue. Apontando para os objetos, a criança também expressa as coisas das quais

deseja aprender os nomes, aumentando seu poder de comunicação com os adultos (DISCOVERY, 2004).

Com tudo isso, vemos que uma grande mudança ocorre entre os 9 e 10 meses, dado que a criança indica compreender a utilidade e importância da comunicação, desejando também utilizá-la. Neste ponto, podemos lembrar Paulo Freire (1996, p.55,56), quando nos diz que “(...) *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros”. Portanto, há necessidade de uma comunhão com o mundo que nos cerca, precisamos estar inseridos, junto com os outros, e é isso o que a linguagem possibilitará à criança.

Aos 12 ou 13 meses comumente surge a primeira palavra, que pode facilmente passar despercebida, já que não é necessariamente um som igual ao que os adultos usam, mas um som ou um conjunto de sons que se refere a algo – pode ser a uma coisa, uma ação ou qualidade. Essas primeiras palavras são aprendidas lentamente, após diversas repetições, não havendo ainda a compreensão de que as palavras se referem a objetos ou eventos, mas sim um entendimento do que as palavras fazem.

Já por volta dos 18 e 24 meses, na fase conhecida como explosão dos nomes, novas palavras são aprendidas rapidamente, pois as crianças parecem compreender que as coisas tem nomes e desejam aprendê-los, generalizando as novas palavras em muitas outras situações. As palavras aprendidas geralmente são substantivos, nomes de coisas ou pessoas, havendo verbos apenas mais tarde. O próximo passo é a junção de palavras em frases, mas as crianças já usam as holofrases (combinação de gesto e palavra transmitindo um sentido de frase, como apontar para um objeto e dizer “papai”, querendo dizer que aquilo pertence ao pai) antes disso.

Na fase denominada pelo observador da linguagem infantil Roger Brown como Gramática do estágio I, as frases são curtas e simples, geralmente com duas ou três palavras e utilizando apenas substantivos, verbos e adjetivos. Vemos que nestas primeiras frases estão presentes apenas as palavras consideradas realmente

críticas para o entendimento, sem inflexões, preposições, verbos auxiliares, etc. De qualquer modo, as crianças parecem criar essas frases seguindo regras, como a utilização de dois substantivos, sendo que todas as crianças expressam alguns desses padrões quando formulam suas primeiras frases (BEE, 1996, p. 236, 237).

Na Gramática do estágio II, há uma explosão de gramática, com a aprendizagem rápida de inflexões e palavras funcionais. As crianças passam a utilizar em suas frases os plurais, tempos, preposições, verbos auxiliares, além de criar perguntas e frases negativas.

Nessa fase, ocorre também o fenômeno da super-regularização ou supergeneralização, quando a criança utiliza uma mesma regra aprendida para todas as palavras similares – como, no inglês, acrescentar *ed* para todos os passados verbais. Na língua portuguesa, isso também ocorre quando a criança aprende, por exemplo, que os passados de verbos como comer, beber e ler terminam com o *i* – *comi, bebi, li* – e generaliza essa regra, usando-a também para criar verbos como *pegui* (peguei), *ganhi* (ganhei), *joguei* (joguei) etc. Desse modo, vemos que as crianças criam formas lógicas de acordo com sua atual gramática, mesmo que nunca as tenham ouvido.

Com a passagem desses estágios iniciais, e com o auxílio da escola primária, as crianças começam a elaborar frases mais complexas e difíceis, eliminando erros da super-regularização. Os grandes passos no desenvolvimento da linguagem são dados, portanto, nos primeiros 4 anos de vida da criança, quando aprende a organizar as palavras – que antes eram ditas isoladamente – para formar frases complexas com perguntas, negativas e ordens.

Mais do que saber como as crianças aprendem a organizar as palavras para formar frases, é importante entendermos como a criança desenvolve o significado das palavras. Pensando nisso, podemos nos perguntar se a linguagem cria a representação dos objetos para a criança ou se apenas facilita as representações que já foram construídas pelas crianças.

O desenvolvimento cognitivo parece vir antes, dado que as crianças só usam preposições como *entre*, *em* ou *na frente* quando entendem estes conceitos. Além disso, a criança aprende a categorizar os objetos, aprendendo nomes para as categorias existentes e criando novas categorias conforme vão aparecendo novos nomes, o que afeta o pensamento das crianças. Observamos que podem ocorrer sub ou superampliações de termos dependendo do modo como a criança categoriza as palavras, havendo classes específicas que são criadas por cada criança. A superampliação é mais comum e parece ocorrer com todas as crianças, visto que usam termos genéricos para se referir a muitas coisas diferentes, mas talvez isso ocorra por apenas não saberem os nomes das diferentes coisas e não por não saberem diferenciá-las (BEE, 1996).

Desde muito cedo, a criança pretende se comunicar, adaptando as formas de sua linguagem para conseguir se comunicar melhor. Além disso, a linguagem também tem outra função para as crianças, controlando ou monitorando o próprio comportamento. É importante lembrarmos que não há como separar o desenvolvimento em físico, social ou lingüístico, dado que todos esses aspectos juntos compõem o desenvolvimento infantil.

Edgar Morin (2004) já sugere uma visão mais humanizadora e abrangente de ser humano em sua totalidade, alertando para os perigos de se tentar compartimentar conhecimentos e aspectos de uma mesma realidade, dado que, na verdade, o ser humano é composto por um sistema integrado, coerente e complexo. A linguagem, portanto, compreende tanto o desenvolvimento cognitivo quanto das habilidades físicas e sociais da criança.

Mas como será que a criança organiza todos os *inputs* recebidos dos adultos para criar as suas próprias frases?

Uma parte importante desse processo é a imitação, já que, como já vimos, a criança aprende o sotaque e entonação das línguas que escuta. Porém, a imitação sozinha não explica a criatividade da linguagem infantil. Aquilo que é dito para as

crianças também tem influência na aquisição da linguagem, visto que as crianças expostas a maior quantidade de verbalização começam a falar um pouco mais cedo. O maternalês, já mencionado anteriormente, também atrai a atenção da criança para a linguagem e é útil para ensinar à criança aspectos importantes da linguagem, embora não seja necessário – as crianças aprenderão a falar mesmo que não tenham contato com o maternalês.

Há indicações também de que a criança já nasce com alguns princípios operantes fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, numa concepção inatista. Como há habilidades perceptuais que já nascem com os bebês – com a existência desde o nascimento de ‘regras para olhar’ por exemplo –, eles estariam programados com ‘regras para escutar’, prestando atenção a determinadas características dos sons – como os inícios e finais das seqüências de som e sons enfatizados – o que explicaria alguns dos aspectos iniciais da gramática das crianças (BEE, 1996, p. 248).

Teóricos construtivistas, no entanto, afirmam que não importa tanto quais as inclinações naturais da criança, mas sim a construção feita por cada criança da linguagem como um processo mais amplo do seu desenvolvimento cognitivo. A criança usa, então, a linguagem para expressar os significados que já possui. Considerando isso, vemos que o “brincar simbólico” da criança surge ao mesmo tempo que as primeiras palavras, sugerindo que há uma construção de significado simbólico anterior à linguagem, expresso inclusive em outros comportamentos – tanto que se o brincar simbólico demora a aparecer na criança, a linguagem também mostra-se atrasada.

Apesar das semelhanças na aquisição da linguagem, também podem haver diferenças importantes. Segundo Bee (1996, p. 250, 251):

“(...) existem alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem que estão estreitamente associados às capacidades globais de processamento da informação da criança, tal como a velocidade de aprender palavras novas e compreender a linguagem das outras pessoas. Uma vez que as capacidades cognitivas sofrem uma influência genética significativa,

essas capacidades de linguagem também sofrem. Mas outros aspectos da linguagem, como a pronúncia e possivelmente a velocidade do desenvolvimento gramatical, podem ser igualmente influenciados pelas variações na riqueza do ambiente lingüístico da criança”.

Desse modo, o ambiente que cerca a criança influencia o modo como a linguagem será apreendida e, quanto mais estímulos forem recebidos, mais chances a criança tem de desenvolver mais rapidamente a linguagem.

Parece haver ainda dois tipos de vocabulário inicial das crianças, chamados pela especialista em psicologia do desenvolvimento Katherine Nelson de estilo referencial e estilo expressivo.

As crianças que apresentam o estilo referencial são ditas mais orientadas cognitivamente, atraídas por objetos com os quais brincam sozinhas e interagem em torno deles. Estas crianças aprendem muitos nomes num período curto de tempo e tem mais facilidade para compreender a linguagem complexa do adulto. Por sua vez, as crianças expressivas orientam-se mais para as pessoas e as interações sociais. Suas primeiras frases e palavras são sequencias de palavras usadas em interações comuns com adultos e aparentam ser mais avançadas do que as das crianças de estilo referencial. No entanto, o vocabulário da criança expressiva desenvolve-se mais lentamente, sem a “explosão dos nomes”.

Os motivos para essas diferenças no estilo de aprendizagem da linguagem pela criança ainda não são claros, talvez estando relacionados com o tipo de *input* que as crianças recebem (BEE, p.252).

Os jogos e as canções de crianças também são muito importantes para esse contato mais próximo da criança com a linguagem, favorecendo a internalização das palavras e tipos de junções de palavras, além de evidenciar a função de expressão de sentimentos (DISCOVERY, 2004).

Considerações finais

Como vimos, o inatismo e o sociointeracionismo são teorias que buscam dar significado à aquisição da linguagem, o estudo do desenvolvimento da fala da criança de um a quatro anos. Podemos considerar o inatismo uma hipótese sobre essa aquisição e o interacionismo social uma vertente construtivista, que é considerado também um segundo tipo da teoria inatista.

Muitos pesquisadores discutem a questão da limitação da linguagem ser inata ou não, acreditam que esse fator pode interferir em determinar o significado das palavras. Em contrapartida, os estudiosos discutem se o significado das palavras está relacionado ao inato ou não, e acreditamos que o ambiente tem papel fundamental nesse processo, bem como o tipo de estímulo a que essas crianças estão submetidas, sendo assim podemos afirmar que o ambiente tem muito a oferecer – mas nem sempre o faz.

Ambas as abordagens, inatista e construtivista, podem mostrar-se verdadeiras, havendo princípios operantes inatos que guiam a atenção do bebê a aspectos importantes da linguagem que são modificados na medida em que novas informações são recebidas, sendo criadas regras para a compreensão e criação da linguagem. Podemos perceber que ambas as teorias apresentam características que auxiliam na aquisição da linguagem, tornando essencial o conhecimento de ambas.

Sendo assim, de acordo com o interacionismo, a criança não tem o "conhecimento pleno da língua" ainda, ela está em processo de desenvolvimento. Já para o inatismo, as crianças têm uma Gramática Universal (GU), "que contém as regras de todas as línguas, e cabe a ela, criança, selecionar as regras que estão ativas na língua que está adquirindo" (SANTOS, 2008, p. 221).

Com tudo isso, vemos uma necessidade de cuidar muito bem dos estímulos que as crianças receberão no início da aquisição da linguagem. Os pais podem facilitar e potencializar muito o desenvolvimento da linguagem tendo hábitos de

leitura constantes e rotineiros para seus bebês e crianças. A escola, por sua vez, tem o papel de suprir a falta destes estímulos àquelas crianças que não desfrutaram deles em casa, devendo proporcionar o máximo de *inputs*, favoráveis ao reconhecimento de padrões pela criança.

Para a aprendizagem da leitura, boas capacidades lógicas e a consciência da linguagem são fundamentais. As crianças que são muito expostas à linguagem aprendem mais facilmente as letras e sons, mostrando que o ambiente tem forte influência sobre essa aprendizagem.

Portanto, a experiência de leitura regular e atrativa para a criança contribuirá para a facilidade em aprender a ler mais tarde. Para serem bem sucedidas neste processo, as crianças que não tem essa experiência em casa, precisarão ser muito expostas na escola a combinações de sons/letras e aos padrões de letras nas palavras.

Percebemos também a importância de as creches e escolas de educação infantil terem consciência de seu papel no desenvolvimento da linguagem para poder aproveitar os recursos disponíveis (livros, jogos e brincadeiras) para potencializarem ainda mais o desenvolvimento infantil.

Referências

BEE, H. O desenvolvimento da linguagem. In: _____, **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7 ed. São Paulo: Artmed, 1996. P. 228-255.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
CHOMSKY, N. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

DISCOVERY H. C. **The baby human**: To talk [Filme-vídeo]. 52 min., Princeton: Films for the Humanities & Sciences, 2004.
FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. In: SANTOS, R. A aquisição da linguagem. (p. 211-226) São Paulo: Contexto, 2008.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. In: SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. cap.7. (203-232) 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

BLACKOUT DOCENTE: COMO SUPERAR A CRISE DA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA E INSPIRAR PARA APRENDER A CONHECER?

Rosângela Aparecida Hilário - rosangela.hilario@unir.br - UNIR – Univ. Fed. de Rondônia

Wendell Fiori de Faria – professorfaria@gmail.com - UNIR – Univ. Fed. de Rondônia

Resumo

Este texto apresentará considerações sobre o desafio do fim da modernidade para o exercício da docência em um novo modelo formativo de *aprender a aprender* para ser a diferença na organização de uma sociedade cidadã. Assim, as questões orientadoras são: como estabelecer princípios, estatutos sobre o que *ainda não é* para balizar propostas e projetos para a formação docente do mundo *sendo*? As normas que regulam este paradigma emergente apoiado na aprendizagem ubíqua prescindem de professor? É possível organizar rotinas para a transição paradigmática, traduzindo sobressalto em sinal de orientações para o estabelecimento de novos modos de aprender a conhecer, aprender a ser, viver e conviver? A reflexão foi desenvolvida tendo como base a dificuldade de encontrar pessoas dispostas ao enfrentamento dos desafios da carreira docente em uma proposta de aprender a ser para produzir e conviver em um mundo em mudança. A abordagem da temática se dará em três pontos: a crise na identidade docente causada por um projeto educativo sem estatuto (autoridade), a dicotomia entre métodos para fazer e saber o que fazer para desenvolvimento e acolhimento das múltiplas inteligências e competências necessárias para viver e conviver em meio à sociedade da diversidade (valorização das metodologias sem domínio dos conteúdos) e a convenção de ser a prática docente organizada em torno da ação sem necessidade de aprofundamento em teorias que lhes deem sustentação (oposição teoria/prática). A análise foi construída tendo como pano de fundo o exercício da docência que prescinde (mediar, tecer, encantar e contar, incluir, tolerar, inspirar, desafiar, mapear e acolher) em articulação a um paradigma emergente, que

necessita integrar saberes escolares e acadêmicos. Obviamente, não se pretende aqui esgotar a reflexão, são sementes introdutórias a deflagrá-las. Destacam-se as dificuldades em relação a objetividade e neutralidade: a objetividade aqui retratada não é aquela asséptica e interpretadora de dados do real. Quanto à neutralidade: não é possível ser neutro agindo na urgência e emergência dos fenômenos que exigem respostas imediatas para situações vividas. Por fim, a conclusão para o momento é que não faltam professores: faltam pessoas interessadas no exercício da docência.

Palavras Chave: Aprender a ser; Blackout docente; Formação de Professores; Aprendizagem Ubíqua; Transição Paradigmática.

Introdução²⁸

A narrativa do filme “A Sociedade dos Poetas Mortos” provoca inquietações e questionamentos sobre a construção da identidade docente para os desafios que se apresentavam em um mundo em processo de reorganização. A inquietação ocorre a partir da análise da transgressão presente naquele contexto escolar, a partir do conhecimento sobre o que era posto e desejável para a sociedade em dado momento histórico. Tudo em um padrão no qual não cabiam os múltiplos entendimentos sobre beleza, felicidade, organização familiar.

Naquele mundo “organizado”, aos professores era determinado o exercício profissional assegurando a manutenção do *status quo* com fortalecimento e reprodução das regras e conduta do “padrão”. Não cabiam questionamentos, um outro olhar de entendimento para a diferença, a diversidade e liberdade de escolher para onde ir, como ir e que fazer ao chegar. A chegada de um professor com uma proposta de reflexão sobre a ação e desconstrução dos paradigmas vigentes constitui-se em desconforto, no qual outros entendimentos sobre escolhas e micro revoluções sobre novas formas e possibilidades para o conhecimento.

²⁸ Este texto apresenta parte da coleta historiográfica sobre as reformas educacionais, práticas de sucesso no sistema público de ensino e identidade docente para uma pesquisa de pós-doutorado junto a Faculdade de Educação da Universidade São Paulo com supervisão do Professor Dr. Nilson José Machado.

Nesta perspectiva, este texto é atravessado pelo questionamento/desafio sobre a desconstrução deste modelo: como estabelecer princípios, estatutos sobre o que *ainda não é* para balizar propostas e projetos para a formação docente *do mundo sendo?* (BAUMANN, 2016). A aprendizagem ubíqua prescinde de professor? Como organizar rotinas para a transição paradigmática, traduzindo sobressaltos em sinal de orientação para o estabelecimento de novos modos de aprender, viver e conviver?

Onde quer que estejamos, processamos informações de inúmeras fontes e tentamos articulá-las na construção do conhecimento em sentido amplo. A distinção entre temas escolares e não escolares encontram-se em vias de extinção. (MACHADO, 2015, p. 06)

O avanço dos conhecimentos e as inovações tecnológicas exigem uma nova postura frente a formação inicial docente e suas implicações na continuada: “[...] por mais adequada que seja, um curso profissional provê apenas uma formação inicial que viabiliza a entrada no mundo do trabalho” (MACHADO, 2016, p. 05). Entretanto, uma Educação Básica que não apresente conteúdos elementares em seu percurso prejudicará a formação profissional, que por sua vez, estará comprometida para desenvolvimento de práticas para aprender a ser.

Neste entendimento, a reflexão desenvolve-se tendo como base a dificuldade de encontrar pessoas dispostas aos desafios da carreira docente para rotinas de aprender, traduzir e socializar ao conhecimento com responsabilidade sobre seu uso, respeito a sua diversidade e alegria no compartilhamento: existe falta de professores, um apagão docente? Ou ocorre mais uma crise na educação em função da falta de pessoas interessadas na docência sem um projeto de educação permeando o projeto de sociedade?

Trataremos desta discussão a partir de quatro pontos: 1 - Os quatro pilares da educação do século XXI, propostos pela UNESCO para “[...] estar à altura para aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um

mundo em mudança” (UNESCO, 2012); 2 - A crise na identidade docente causada por um projeto educativo sem estatuto (autoridade) pontuada por três reformas educacionais sucessivas ao longo dos últimos vinte anos; 3 - A dicotomia entre métodos para fazer e saber o que fazer para desenvolvimento e acolhimento das múltiplas inteligências e competências necessárias para viver e conviver em meio à sociedade da diversidade (valorização das metodologias sem domínio dos conteúdos); 4 - A convenção de ser a prática docente organizada em torno da ação sem necessidade de aprofundamento em teorias que lhes deem sustentação (oposição teoria/prática).

O texto vai se estruturar em três verbos a pontuar a reflexão, tendo como conceito orientador a transição paradigmática (BOAVENTURA, 2011) e seus três campos de análise: encantar para a docência (educação), organizar um novo estatuto para orientar a formação docente (ciências) e confrontá-lo com os resultados de formar para urgência e emergência com um aparato legal avançado (política). Mas, que parece não despertar para o exercício da autoridade necessária para fazer a transição em processo.

A exterioridade do conhecimento relativamente às condições que analisa é provisória, estando momentaneamente suspensa entre uma interioridade passada ou pré-reflexiva. O conhecimento, sobretudo o conhecimento crítico, move-se assim, entre a ontologia (a interpretação da crise) e a epistemologia em si, mas a hermenêutica crítica de epistemologias rivais (SANTOS, 2011, p. 55).

Obviamente, não se pretende aqui esgotar a reflexão. São sementes introdutórias a marcar o caminho. Assumimos a fragilidade em relação a objetividade e neutralidade: a objetividade referida é com intenção de atuar a favor da organização de um conhecimento ampliado, assumindo posição a favor da criação de um estatuto a orientar o sucesso da educação. Prescindimos de uma neutralidade que se oriente para mediar os impulsos e não cometer equívocos que

redundem em mais pessoas formadas para o magistério sem interesse em produzir narrativas encantadoras para criar centros de interesses individuais em processos formais de educação e alimentar avanços sociais coletivos.

Encantar para a docência: um desafio para a educação no Século XXI

Até a segunda metade dos anos de 1980, o papel da escola e do professor “estava claro”, diante da ciência (parecia) com postulados que demoravam a serem reorganizados e verdades que pareciam eternas e absolutas. A partir da segunda metade da década foi iniciada uma corrida para apropriação/popularização dos avanços da tecnologia da informação e comunicação, fazendo dos Jetsons²⁹, uma espécie de porta vozes de um mundo organizado em torno da tecnologia, cuja mais valiosa moeda era o conhecimento, a possibilidade de ler e interpretar diversas e diferentes linguagens, integrando códigos em favor do conforto, do bem viver, da comunicação e convivência entre diferentes culturas.

Neste mundo em mudança os postulados já não eram eternos e nem o papel do professor tão claro: o professor era um mediador ou um oráculo? Estava “fora de moda” e possivelmente seria substituído por máquinas mais eficientes armazenadoras de informações, que nunca erravam? Escolas em um modelo tradicional, com professores que não “interagem”, não tornavam a escola um lugar “prazeroso” dariam conta de produzir conhecimento para este mundo em transição?

Fugir ao roteiro estabelecido significava contentar-se em sentar no corredor da vida ocupando lugares secundários ou iniciar movimentos de contracultura. No Brasil, todo um clima de euforia permeava o processo de distensão política. Velhos paradigmas ruíram com a força exigida por mudanças e avanços tecnológicos no resto do mundo, anunciando a necessidade de combater os níveis vexaminosos de

²⁹ Desenho animado nos anos de 1960 que apresentava um mundo mediado e protagonizado pelos avanços tecnológicos.

analfabetismo, atraso científico e tecnológico, para entrar na corrida pelo “desenvolvimento”. Era preciso se inserir na grande aldeia global.

Por outro lado, era preciso aprender a conjugar novos verbos: compartilhar, conviver, socializar, deletar, compreender, explorar, atualizar, adaptar. Estes verbos exigiam uma nova postura diante da formação e carreira docente: o conhecimento não era mais estático e a formação inicial era só o começo da jornada para organização da sociedade do Conhecimento. Não é suficiente estimular a competição e o treinamento para responder a testes vestibulares. Era um novo perfil de aluno a exigir um novo olhar sobre a docência, sobretudo, em seus anos iniciais.

Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais (TARDIFF, 2014, p. 227).

A redemocratização trouxe para as bibliotecas de formação de professores, livros e autores que estavam banidos pela ditadura militar: Paulo Freire retoma suas reflexões sobre a educação do oprimido. Ao mesmo tempo, um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo ocupou espaços importantes no Governo de São Paulo, após a vitória histórica da oposição ao regime militar em 1986: No Governo Franco Montoro a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP introduziu na rede estadual paulistana os estudos recém-terminados de Emília Ferreiro, pesquisadora mexicana que defendia uma postura para o alfabetizador que considerasse as experiências pregressas das crianças e todo o estímulo recebido de um mundo com múltiplos códigos e linguagens. Tempos e contextos precisavam ser considerados na proposta de alfabetizações (Psicogênese da Língua Escrita).

A necessidade de apropriação aligeirada pelos técnicos da CENP da teoria da professora mexicana para atendimento as demandas da política educacional provocou na rede estadual de São Paulo (a maior do país e referência para outras) um equívoco não desfeito e aprofundado nos anos seguintes: a decretação da morte da escola tradicional, da professora e da aula tradicional, tendo como elemento principal o fato de não ter dado tempo para elaborar condições mínimas para apropriação de novas propostas e tecnologias. Ao refutar a escola tradicional evidencia-se que era preciso trazer para a escola o mundo real, seus dilemas, contradições e relações de consumo, era necessário extrapolar a leitura decorada para uma leitura espontânea do mundo.

Os saberes acadêmicos se impunham sobre os docentes e não se articulavam em favor do estudante. A assunção da nova proposta exigia um esforço incomensurável daquelas professoras, que até então tinham seus saberes reconhecidos socialmente e autoridade incontestada que foram consideradas obsoletas, sua metodologia de ensino ultrapassada e com necessidade de uma “reciclagem”. Cartilhas foram responsabilizadas pelo atraso e alto nível de analfabetismo. De repente, ser professora de cartilha e programas não bastava. Era preciso assumir uma “nova” postura diante da docência. Mas, qual?

Onde se aprendia ser professora assim, “contemporânea”? Em um dia as regras eram claras, as verdades absolutas, o regulamento explícito e a diferença entre bons professores e professores medianos era explicitado pela rapidez com que os alunos avançavam “nas leituras”. No outro, foi retirado destes professores o entendimento sobre seus saberes, foram despedidos de sua identidade profissional e questionados em suas competências na organização de rotinas.

Foram criadas políticas públicas de apoio a esta nova ordem a orientar práticas, avaliação e metas: O Ciclo Básico para alfabetização com classes homogêneas, maior tempo de aula para as crianças de primeiro e segundo ano,

apoio para os que não estivessem acompanhando a proposta e (o pulo do gato!): não reprovação para os dois primeiros anos.

Para parte das docentes com mais tempo de profissão e outras formas de classificação na carreira, lhes permitindo escolher as turmas mais avançadas, com crianças com conhecimento da cultura escolar, o arranjo se revelou profícuo. Para as professoras adentrando no sistema e/ou possuíam pontuação mais baixa, o arranjo se mostrou um pouco mais complicado: estas quase sempre ficavam com alunos sem entendimento dos ritos e função da escola. Estes, geralmente oriundos das classes populares precisavam de uma política educacional capaz de minimizar os efeitos perversos da falta de acesso a bens culturais e, mesmo, as condições mínimas de sobrevivência escolar: arte, literatura, cultura letrada, merenda.

As professoras destas turmas perderam-se em uma identidade ainda não explicitada. Toda a autoridade que cercava a profissão docente, sobretudo em seus anos iniciais, toda a aura de “sabe tudo” que orientava as representações sobre a docência, a professora e sua importância diante da sociedade, foram sendo corroídas pelas certezas dos técnicos orientados pela burocracia e perseguindo resultado.

Currículos foram reorganizados em uma proposta de educação para a cidadania em contraposição a orientação social voltada para a competição e classificação. A Formação inicial de professores foi reformulada sem manter nenhum tipo de diálogo com os saberes da docência e o desenvolvimento de competências para desafiar aos alunos para a aprendizagem. E a primeira crise parece ter se instalado e robustecido ao longo dos últimos vinte anos: que professor, para qual escola? Como encantar para o sentido de pertencimento e desenvolvimento a um mundo em transformação sem conhecimento dos conteúdos básicos necessários para avançar, entender e participar da cidadania ativa?

O que não foi bom para São Paulo, em face da falta de tempo para entendimento e apropriação da proposta, no resto do país, sobretudo nos rincões

menos desenvolvidos; transformou-se em letra morta a que não se ousava contestar por não se entender o suficiente. Então, melhor mesmo era dizer o que deveria ser feito sem ter de fazer: as redes e sistemas contrataram “especialistas” capazes de “fabricar” receitas para melhorar índices e atingir metas. Metas foram desenvolvidas em função do financiamento da educação.

A proposta de formação de professores para os anos iniciais afirma ser função do professor “formar para a cidadania, para a solidariedade, para a participação ativa na sociedade”. Mas, com quais conteúdos? A partir de que modelo de sociedade e com qual intenção?

A primeira das grandes reformas educacionais dos últimos vinte anos parece não ter alcançado os objetivos técnicos traçados: a reprovação escolar migrou para a terceira série (quando a criança voltava a ter três horas e quarenta minutos de aula ao invés das seis horas da jornada única) e a evasão escolar se dava na passagem da quarta para quinta série³⁰.

Em 1994, a *vitória* de Fernando Henrique Cardoso a presidência do Brasil levou para o Ministério da Educação/MEC os Professores Paulo Renato de Souza (ministro), Maria Helena de Castro (Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira/INEP) e Maria Inês Fini (Diretora de Avaliação para Certificação de Competências) criadora e implementadora do (Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM). Na gestão e sob orientação da equipe paulista e com referência na Pedagogia das Competências será desenvolvido um novo documento curricular a ser apropriado e redimensionado em cada estado de acordo com contextos locais: os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNS. Foi o momento também da implantação e disseminação das avaliações institucionais que tinham, em princípio, a função de analisar e avaliar como cada rede de ensino estava processando as

³⁰ Série Histórica/Secretaria Estadual de Educação de São Paulo/SEESP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica/CENP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE, 1993.

reformas e propor redirecionamentos necessários ao funcionamento ajustado e eficiente dos sistemas.

Mais uma vez, o entendimento enviesado das propostas não trará os resultados esperados e pretendidos: muitos estados passaram a utilizar o que era para ser uma referência para provocar produções locais como documento curricular. As avaliações institucionais passam a ter desvirtuado sua intenção primeira e são utilizadas apenas para classificar escolas em ordem decrescente, desconsiderando condições e contextos. A filosofia do *aprender a aprender* parece não ter sido compreendida e apropriada pelas comunidades escolares.

Em 2007, novamente o grupo vai se organizar em torno de uma proposta de readequação do documento curricular a partir de São Paulo: com a vitória de José Serra no Governo Estadual, a Professora Maria Helena de Castro como Secretária da Educação e a Professora Maria Inês Fini darão início a organização curricular para o Estado de São Paulo, apoiadas e referenciadas pela equipe da CENP e professores de faculdades de educação que haviam participado da elaboração dos PCNS. Será desenvolvido o documento *São Paulo faz Escola: reestruturação do Currículo da Educação Básica e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar*. O documento de São Paulo vai “inspirar” outras redes a desenvolverem um referencial curricular considerando a utilização da tecnologia como possibilidade para atingir um número maior de professores com propostas para dar materialidade ao documento orientador das práticas e rotinas nas escolas.

As reformas educacionais dos últimos vinte anos trouxeram a quase obrigatoriedade de uma reflexão profunda para reorganização dos processos de formação de professores, articulados em um olhar renovado sobre a produção dos saberes constituídos na urgência e emergência, de novos modos de produzir e disseminar conhecimento e se beneficiar da tecnologia educacional. Não havia saber maior ou menor, melhor ou pior. Havia a necessidade de articulá-los a favor do ensinar para aprender. Na formação inicial e continuada.

Mais uma vez, o tempo necessário para se apropriar das normas e ajustes necessários para colocar em curso reformas que apresentavam outras possibilidades para tratar e produzir o conhecimento foi o inimigo não combatido: sem entendimento da dimensão da proposta de incluir todos os saberes a partir da escola de Educação Básica e utilizar a tecnologia educacional a favor da democratização de ensino, principiou mais uma crise no sistema público de ensino: a saída do nada pode para o tudo é permitido. A cultura dos direitos não foi acompanhada pelo conhecimento dos deveres.

À parte essas razões gerais que fariam parecer aconselhável, ao leigo, dar atenção a distúrbios em áreas acerca das quais, em sentido especializado, ele pode nada saber (e esse é, evidentemente, o meu caso ao tratar de uma crise na educação, posto que não sou educadora profissional), há outra razão ainda mais convincente para que ele se preocupe com uma situação problemática na qual ele não está imediatamente envolvido. É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo. [...] uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos (ARENDETT, 2009, p. 223).

A crise na educação potencializou a da identidade docente (a falta de uma proposta explícita do perfil de professor a fazer jus aos desafios da “Sociedade do Conhecimento”) e assim chega-se ao segundo ponto desta reflexão: a queda de braço entre a Academia e a Escola em uma dicotomia descabida sobre ensinar a fazer (saberes acadêmicos sobre a ação docente) ou o que fazer (a ação nascida na prática na intuição e necessidade).

Em princípio, parecem a mesma coisa ou, no mínimo, ações análogas. Mas, quando se trata de passar a limpo os dilemas de formar pessoas comprometidas com a docência, a reflexão assume o discurso e a narrativa do lugar de onde se fala: os professores universitários produzem narrativas, a partir de suas pesquisas, *sobre* a escola. Por mais objetivas e precisas que sejam, não traduzem os aromas, as

contradições, o saber fazer docente, os desafios de organizar rotinas para a Educação Básica, sobretudo, em seus anos iniciais.

Por outro lado, os saberes docentes, produzidos na urgência de soluções que se anunciam no exercício profissional sem um marco teórico a lhes dar sustentação, um mínimo de conteúdos essenciais para efetivação de rotinas, não produzem os resultados esperados. Parecem cortinas de fumaça alimentando o caos pedagógico, a distância entre *a intenção e a ação*.

O dilema do fazer, desfazer e refazer docente não se encerra, não agrega e não se traduz em aprendizagem. A falta de integração, de conversa entre teoria e prática produz o paradoxo de termos muitos doutores em educação no país, e mesmo assim, a qualidade da Educação Básica com *desempenho abaixo do razoável*.

Não é só falta de articulação: é desconhecimento sobre os contextos em que os respectivos saberes (acadêmicos e docentes) são produzidos e as especificidades que cercam o desenvolvimento, bem como, o ponto de intersecção de cada um.

Malabarismos metodológicos substituem o conhecimento de conteúdos básicos?

Entre as competências desejáveis para a docência em qualquer nível de ensino se destacam: 01- Tecer relações entre temas diversos. Mas, a tecedura exige conhecimento sobre a temática seus desdobramentos, entendimentos e possibilidades. Como já dito no início do texto: até a transgressão exige o entendimento sobre o que se pretende transgredir e como foi estruturado; 02- Mapear relevâncias em função da criação de um campo de interesses dos alunos. Como mapear relevância sem conhecer os conteúdos básicos? 03- Como alimentar desejos e provocar encantamento que levem ao enfrentamento dos desafios da produção do conhecimento sem acesso as narrativas que alimentam o imaginário, explicitam, confortam e desafiam avanços a humanidade desde que a comunicação

se tornou passível de ser traduzida em códigos? 04- Como mediar conflitos sem a segurança de que normas e diretrizes caminham em uma mesma direção? 05 - Como ter tolerância sobre o desconhecido e falta de controle sobre os conceitos que orientam diversas perspectivas para ver e traduzir o mundo? 06- Como manter a autoridade diante dos dilemas mal resolvidos de uma profissão considerada essencial para o desenvolvimento, pautada em valores essenciais como solidariedade, ética e respeito. 07- E por último: como se inspiram todas estas competências sem um estatuto articulador das intenções para o exercício da docência e a ações necessárias para seu desenvolvimento?

A falta de diálogo e integração entre os níveis e modalidades escolares faz com que os currículos de formação de professores, de conteúdos e disciplinas para a Educação Básica estejam em descompasso. Os autores e conceitos utilizados nos currículos nem sempre são conhecidos pelos professores que desenvolvem as práticas para materializá-los.

A respeito deste dilema, Tardif (2014) reforça a importância dos saberes oriundos da prática, no qual a formação de professores e os currículos escolares estão esvaziados da prática em sala de aula, as vozes que ecoam do chão da escola estarem silenciadas em propostas pedagógicas e curriculares que não articulam teoria e prática, ensinar e aprender, subestimando a capacidade dos professores em superar a condição de consumidores de conhecimento, assumindo a condição de outros, novos e desejados saberes e práticas pedagógicas.

Entre a queda de braço mantida no como fazer e o que fazer, perde a sociedade, que vê cada dia mais próximo o dia em que o conhecimento produzido em séculos pela humanidade circule apenas entre alguns escolhidos, eleitos.

Considerações finais

Iniciamos nossa reflexão apresentando dilemas no exercício da identidade profissional em um mundo em transição, cujas regras não estão claras e o plano de

voos em construção. Não há falta de um mundo onde pessoas e sonhos tenham espaço determinado e cada um devia saber o seu lugar, as normas e permanecer lá. Não sentimos falta da exclusão, das delimitações voltadas para valores e princípios, do qual do lugar de onde falo, nos parecem injustos e reprodutores de uma falsa acomodação social.

Mas, por outro lado, acreditamos que há necessidade de haver uma intencionalidade em todas as ações: escolas são lugares de desenvolvimento de capacidades e habilidades para fazer uma leitura proativa do mundo. Professores não são recreacionistas, psicólogos ou assistentes sociais: são profissionais formados para inspirar e produzir conhecimentos para desafiar aos alunos para vivência.

O Blackout docente é um conceito que precisava (precisa ainda) ser mais bem compreendido, estudado e digerido por formadores. Defendíamos uma perspectiva que nos parece cada vez mais falsa: não faltam professores para o exercício da docência, faltam interessados em estar, permanecer em sala de aula em face de fatores como estrutura, entendimento sobre as propostas docentes, entendimento equivocado das propostas formativas, insegurança sobre os meios e modos de utilização da tecnologia educacional e mesmo falta de domínio de conteúdos básicos para o exercício da docência. Nossa coleta preliminar de dados indica que o salário faz parte deste pacote de condições a serem melhoradas. Mas, não é o único item.

Já temos algumas respostas (provisórias) que nos permitem defender a seguinte linha de pensamento: formar (em uma explicação rápida) quer dizer modelar, adequar-se a um perfil profissional ou conformar-se. Este texto foi referenciado no segundo conceito: adequar-se aos modelos e ao que é esperado do sujeito no exercício profissional: descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo para perfilar um projeto formativo que tenha na educação um meio para o

sujeito atingir a plenitude, a “boniteza” do sentido de humanidade, deixando uma marca positiva no mundo.

Nos centros de formação de professores buscam-se adequar os alunos as necessidades de uma escola em mudança, mas não são oferecidos conteúdos e ferramentas para ajudar nesta transição. Os modelos formativos são compostos de currículos “poluídos”, com disciplinas pulverizadas que não desenvolvem os conteúdos básicos para atuar com competência, mediando, encantando, tecendo novas sensibilidades para lidar com o conhecimento e mais compromisso com os valores do que com a classificação e o consumo.

Assim, neste momento, o primeiro passo para o enfrentamento deste momento de transição, com uma intervenção profunda, poderia ser a organização de um currículo enxuto. Devolvendo cada coisa a seu lugar. Parâmetros, limites e possibilidades. Metas claras e intencionalidade em consonância com as transformações dos cenários em função das mudanças sociais, políticas e econômicas. Avaliação com entendimento dos novos interessados na profissão docente: alunos da classe trabalhadora em seus estratos mais periféricos. São sujeitos que precisam ter potencializados em sua formação inicial novas habilidades para seu desenvolvimento pessoal: cultura básica geral, cultura acadêmica, atitude, valores e tratamento aos novos conhecimentos e oportunidades de expansão por meio da tecnologia.

Todas as demais temáticas, se a formação inicial for sinônimo de formar para qualificar, se resolvem na formação continuada, afinal estamos *docemente condenados a estudar continuamente, a nos aperfeiçoar sempre*.

Isso posto, vamos para o segundo questionamento apresentado no começo desta reflexão: a aprendizagem ubíqua exige professores que estejam comprometidos com a função de agentes sociais. Intelectuais produzindo e traduzindo novos saberes para suas comunidades.

Mas para essa nova dimensão do processo de formação é preciso fazer novos arranjos, ressignificar e potencializar tempo e espaço, observar e compreender a tecnologia como possibilidade de ampliar o alcance do conhecimento.

E por fim, é preciso compreender a licenciatura como um ponto de partida na formação do professor. É preciso compreender que malabarismos metodológicos não substituem falta de conteúdos elementares: a teoria é a cartografia da prática bem-sucedida. Por fim, tomamos “emprestado” um pensamento de Boaventura para delimitar as funções do professor universitário, do formador de formadores no processo: precisamos tomar posição, o conhecimento é contextualizado pelas condições que o tornam possível.

Assim, os alunos que temos hoje serão os que assumirão a responsabilidade de formar as novas gerações por amor ao mundo. Ou, por ser o que lhes foi oportunizado com o que eles tinham para oferecer. A hora é de olhar para o conhecimento produzido no passado, contextualizá-lo, renová-lo a partir de um paradigma que luta para emergir e traduzi-lo para produzir respostas no presente que permitam aos nossos alunos intervirem, contribuir na formação deste sujeito/cidadão desejado.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. (Tradução: Mauro W. Barbosa). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMANN, Zygmunt & Mauro, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

MACHADO, Nilson José. **Educação: cidadania, projeto e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

_____. **Educação:** competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Conteúdo: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO REFLEXO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Andréa Patapoff Dal Coletto – apdalcoletto@gmail.com – FE/LPG/UNICAMP –
PROEPRE

Orly Zucatto Mantovani de Assis – orly.zma@gmail.com - FE/LPG/UNICAMP –
PROEPRE

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo discutir a relação do currículo da primeira etapa da Educação Básica que atende crianças do nascimento até os 5 anos e 11 meses e a relação com a qualidade da oferta no atendimento da Educação Infantil. Entender as contribuições do currículo significa também que os professores e educadores que atuam nas instituições educativas compreendam as características e necessidades dos bebês e das crianças para que possam favorecer o pleno desenvolvimento. O texto traz uma breve discussão sobre a qualidade no atendimento educacional nos diversos segmentos de ensino que tem sido largamente estudada por vários autores. Destaca-se, que os primeiros anos de vida da criança são de primordial importância no que se refere ao seu desenvolvimento, por isso, a importância dos espaços que atendem bebês e crianças pequenas incorporem a cultura da avaliação da qualidade para tornar-se um poderoso instrumento em prol de uma prática educativa para o desenvolvimento. Neste contexto, o papel do currículo deve ser interpretado como um documento que descreve muito além do que a criança precisa aprender, é necessário transparecer, a organização dos espaços, do tempo, os materiais disponíveis, as relações interpessoais, a metodologia, os processos de avaliação, o papel do Educador. O texto também apresenta o Currículo e os princípios que vigoram no Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE que visam o desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico.

Palavras Chave: Educação Infantil; currículo; qualidade; avaliação.

Introdução

A Educação Infantil é a fase da Educação Básica que atende crianças desde o nascimento até os 5 anos e 11 meses, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, tornou obrigatória a educação para as crianças de 4 e 5 anos de idade, na pré-escola. A Lei nº 12.796/2013, que regulamenta essa emenda, insere no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional essa obrigatoriedade constitucional e a determinação de que os currículos da Educação Infantil, assim como dos demais segmentos de ensino, tenham base nacional comum. Esta condição acentuou a necessidade das prefeituras organizarem estratégias para programar tais determinações legais, com relevância na construção do currículo para toda a Educação Infantil.

A inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (2017) é um notável reconhecimento da infância, vista agora muito além de um tempo antes da pessoa ser considerada um adulto; a infância passou a ser vista nos últimos anos como condição de vida de uma criança portadora de direitos. Vale ressaltar que, a presença deste segmento de ensino na BNCC valida os resultados de inúmeros estudos que mostram que as crianças que frequentam instituições educativas de qualidade têm seu desenvolvimento potencializado.

Para se falar de qualidade, é necessário apontar alguns indicadores que podem caracterizar como um ambiente de Educação Infantil de qualidade, como por exemplo: as relações interpessoais, o tamanho do grupo, a formação do professor, a formação continuada, o ambiente físico, equipamentos, materiais, planos e o currículo que são frequentemente referidos por vários pesquisadores.

Por ora, iremos discutir sobre a importância do currículo para a construção de uma escola de qualidade.

Uma escola de qualidade

A preocupação com a qualidade no atendimento educacional nos diversos segmentos de ensino tem sido largamente estudada por vários autores, como Demo (1994), Pascal e Bertram (1999), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira e Araújo (2004), Dourado e Oliveira (2009), Gadotti (2013), que não nos dão conceitos, mas apontam dimensões que podem nos ajudar a entender esse tema que está presente nos dias atuais. Portanto, a qualidade da educação é um desafio para a sociedade atual.

Demo (1994, p. 109) faz análise dialética quanto ao conceito de qualidade:

Distinguimos duas faces interligadas da qualidade: **formal** e **política**. Por qualidade formal compreendo a versatilidade dos meios, de estilo metodológico, processual, científico, com base no manejo e construção do conhecimento. [...] Por qualidade **política** compreendo a intensidade democrática e ética frente ao desafio dos fins e valores sociais. Sem qualidade política, conhecimento é apenas arma, para o bem ou para o mal. É essencial saber discutir a função social e política do conhecimento, sobretudo a sociedade e a economia que nos interessam, solidárias e democráticas, éticas e humanas. É fundamental que não se destrua o meio ambiente, em nome do direito das novas gerações, como é fundamental que se imponha ao sistema produtivo, por ser meio, a desconcentração da renda e, ao sistema político, o controle democrático.

Nesse caso, o autor associa qualidade com autonomia dos sujeitos envolvidos em todo o processo e outros fatores inerentes ao mesmo, como responsabilidade, compreensão do local, organização coletiva, reflexão e conscientização da participação política na instituição educacional. Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. “Educação não será, em hipótese alguma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar” (DEMO, 1994, p. 20).

Zabalza (1998, p. 31) identifica alguns eixos semânticos que buscam organizar esse conceito, destacando, entre outras visões mais frequentes, pelo menos as três seguintes:

- a) A qualidade vinculada aos valores. Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores este é o componente da “qualidade”: que contenha elementos valiosos;
- b) A qualidade vinculada à efetividade. Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados;
- c) A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.

Ao se aplicar, portanto, o conceito de qualidade no universo educacional, essas três concepções de qualidade se complementam, pois uma escola de qualidade precisa estar comprometida com os valores educativos pretendidos para o desenvolvimento integral do aluno e da sociedade.

Pascal e Bertram (1999, p. 13) analisam o conceito de qualidade como valorativo, subjetivo e dinâmico: “a qualidade não é uma essência abstrata e imutável, mas antes contextual, isto é, referida ao espaço, tempo e às circunstâncias”. Os autores salientam ainda que os estudos realizados comprovam que o próprio processo de busca pela qualidade é promotor do desenvolvimento e, portanto, um processo em construção.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) um crescente número de autores que escreve sobre qualidade tem:

- Identificado a importância do processo de definir qualidade – quem está envolvido e como isso é feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- entendido que a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimento do que seja qualidade;
- defendido que o trabalho com a qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de diversidade.

Partindo desse pressuposto, qualidade é um conceito construído e relativo a determinadas concepções subjacentes e não uma realidade objetiva ou algo abstrato, que todos sabem exatamente o que significa. Percebe-se, que o conceito de qualidade está sempre relacionado com o que precisa aperfeiçoar, as quais estão baseadas as convicções e valores de cada um.

Em torno da qualidade na educação, reúnem-se diversos segmentos sociais, cada qual com um interesse. Os pais, os professores, os alunos, os empresários, os partidos políticos, os grupos financeiros internacionais e as organizações não governamentais apresentam anseios em relação à qualidade. Porém, as suas estratégias e finalidades são divergentes. As concepções e a definição também não são neutras.

Oliveira e Araújo (2005, p. 7) confirmam essa dificuldade de conceituar a qualidade da educação relatando que os diversos significados atribuídos à qualidade educacional têm um potencial para desencadear falsos consensos:

Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.

Desse modo, podemos observar que o tema da qualidade educacional tem se tornado um lema, uma bandeira de luta de diversos segmentos da sociedade, mas ao mesmo tempo um conceito vazio, visto que não há consensos quanto ao seu real significado.

No cenário brasileiro, no segmento Educação Infantil, alguns princípios de qualidade foram propostos por Campos e Rosemberg (2005, p. 17) para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança,

com critérios relativos à organização e ao funcionamento interno, que possibilitem à criança ter direito à brincadeira, à atenção individualizada, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, às boas e adequadas condições de higiene e saúde, a uma alimentação sadia, à possibilidade de se expressarem das mais variadas formas, e à definição de diretrizes e normas políticas,

programas e sistemas de financiamento de creches, comprometidos com o bem-estar e desenvolvimento da criança.

Por isso, a avaliação da qualidade na educação infantil, precisa ser incorporada na cultura das ações pedagógicas da escola, para tornar-se um poderoso instrumento tanto na produção de conhecimentos quanto na busca de resolução dos problemas existentes entre a instituição educacional e as políticas governamentais, provando a sua importância para a sociedade, razão pela qual ela existe e é mantida.

Os primeiros anos de vida da criança são de primordial importância no que se refere ao seu desenvolvimento. Cada bebê, cada criança tem o seu ritmo próprio, que deve ser respeitado sem perder de vista a sequência normal do desenvolvimento infantil. A qualidade dos seus contextos de vida e a relação estabelecida com seus pais e educadores/professores são fatores fundamentais para o avanço de seu desenvolvimento.

Segundo Mantovani de Assis e Assis (2002, p. 18):

O ser humano traz consigo ao nascer as possibilidades orgânicas de construir um sistema de signos que lhe permite comunicar-se por meio da linguagem e de construir também todo o conhecimento que durante milênios a humanidade descobriu e inventou juntamente com um sistema de princípios e valores morais vigentes na sociedade a qual pertence. Ao contrário dos animais, o homem ao nascer não traz consigo mecanismos hereditários completamente montados que são ativados ao contato com a experiência, os comportamentos que possibilitam sua adaptação ao mundo são adquiridos a partir das trocas que o bebê começa a estabelecer com o meio físico e social desde o seu nascimento.

Portanto, vale ressaltar a relevância da educação da criança de 0 a 5 anos, pois demanda um esforço e um olhar ampliado para as diversas necessidades desta fase da vida. Esse requer uma mudança no entendimento sobre a criança e uma ação efetiva do poder público e das instituições educacionais que atendem crianças nessa faixa etária.

Segundo Zabalza (1998), três finalidades básicas podem nos mostrar como é possível uma Educação Infantil de qualidade:

1. **Uma escola para a criança:** a criança é valorizada em suas peculiaridades, na sua condição de sujeito de direitos, na consciência de si mesma, nas interações com a sua família e a sua cultura.
2. **Uma escola das experiências e dos conhecimentos:** as atividades precisam responder aos interesses e necessidades das crianças, assim como provocar a curiosidade para que mantenha ao interesse e a atenção.
3. **Uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade:** A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização são maneiras de efetivar as parcerias entre a escola e toda a comunidade escolar.

Ao reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, as Diretrizes Curriculares reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo com as crianças, pois para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância.

Piaget (1973) em sua obra intitulada “Para onde vai a educação?” afirma que o direito à educação é, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo passando para o processo de formação intelectual do ser humano.

O autor expõe, muito claramente: somente ter o direito à educação não basta, é necessário que esta educação tenha como fins o desenvolvimento pleno das funções cognitivas do sujeito. Nesse sentido, as instituições educacionais necessitam buscar meios de garantir ambientes que sejam solicitadores e adequados para promover o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

As crianças atualmente vão à escola logo cedo, inclusive, desde os primeiros meses, passam o dia todo em creches ou em instituições, porque pais e mães trabalham durante todo o período. Até poucas décadas atrás, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos. Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, sem a preocupação com as experiências, com as estimulações e com as trocas sociais.

Em meio dessas duas concepções, a criança, já neste século, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico, com direitos que não se reduz em simples conceitos históricos culturais, mas, sobretudo com “respeito pelo direito de viver, que é sentir o sabor de tudo pela boca da alma, com os sentimentos do coração e a sabedoria contida na curiosidade dos caminhos percorridos” (PAIN, 1999, p. 99).

O Currículo da Educação Infantil

O currículo é entendido como o projeto que determina os objetivos que se pretende alcançar no trabalho junto às crianças, isto é, um guia para orientar as práticas pedagógicas. Portanto, o currículo deve ser interpretado como um documento que descreve muito além do que a criança precisa aprender, é necessário transparecer, a organização dos espaços, do tempo, os materiais disponíveis, as relações interpessoais, a metodologia, os processos de avaliação, o papel do Educador em prol de uma prática educativa para o desenvolvimento integral da criança respaldada em um sentimento de infância que a respeite em suas necessidades e peculiaridades.

A Educação Infantil necessita centralizar seu currículo nas experiências das crianças, de maneira que elas estejam sempre mentalmente ativas nos processos de

descobertas e invenções de novos conhecimentos, buscando compreender o mundo ao seu redor por meio de interações com seus pares e com os adultos.

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Esses fios condutores enriquecem a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo.

Um currículo para o desenvolvimento

O papel da escola e do currículo nessa perspectiva é encorajar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: físico, cognitivo, social e afetivo. Estas ideias permeiam as implicações e contribuições epistemológicas da teoria de Jean Piaget que ressalta que o desenvolvimento se dá por meio do processo de construção constante, gradual e progressiva.

Mantovani de Assis (2010) traduziu a teoria piagetiana em uma metodologia que atende as necessidades psicossociais da criança, e que possibilita criar as condições mais adequadas ao seu desenvolvimento global.

O currículo do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE é um programa de Educação que foi criado por Mantovani de Assis (1976), a partir de sua tese de doutoramento intitulada “*A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*”, cujo objetivo foi investigar os efeitos do processo de solicitação na construção das estruturas de pensamento de crianças de cinco a seis anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do município de Campinas- SP.

A autora defende que as ações pedagógicas devem ser adequadas a um ambiente isento de tensões, coerções ou pressões, no qual a criança seja ativa e inventiva. “Nas classes do PROEPRE a criança deve ter a oportunidade de tomar a

iniciativa de promover sua própria aprendizagem, escolher atividades, manifestar livremente seus sentimentos e emoções, fazer perguntas sobre tudo o que quer saber” (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 1999, p. 9). O professor nessa dinâmica realiza uma observação atenta para intervir, auxiliar, coordenar, propor, analisar, orientar e desafiar o grupo na construção do conhecimento e da autonomia.

O currículo deste programa é permeado por ações educativas que sejam:

- interessantes e significativas;
- que tenham um caráter lúdico, ao mesmo tempo em que solicitam um esforço por parte da criança;
- que possibilitem a aquisição de conhecimento sobre meio físico e social da criança e de outras realidades, a partir do conhecimento que ela tem da sua.
- que apresentem desafios ao pensamento da criança.
- que propiciem a oportunidade para a criança resolver problemas, estabelecer relações e ter ideias novas (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 2010, p. 1).

É importante dizer que o PROEPRE reconhece o desenvolvimento da criança de zero a três anos e suas necessidades como descrevem Mantovani de Assis e Assis (2010, p. 11):

- Necessidade de sentir-se aceita, de ter confiança, de ter segurança e competência;
- Necessidade de conhecer, de raciocinar e de resolver problemas;
- Necessidade de ser criativa;
- Necessidade para desenvolver a coordenação motora;
- Necessidade de compartilhar experiências com outras crianças e adultos.

Diante a esta perspectiva, a organização do currículo para o atendimento às crianças pequenas, neste modelo curricular, atende ao princípio da interação ativa da criança com o espaço, com os outros e com os objetos para que possa explorar o mundo que a cerca e a si própria. Portanto, as situações que são vivenciadas são muito semelhantes àquelas com as quais a criança se defronta na vida cotidiana, sendo estas fontes inesgotáveis de situações. “Com a diferença que são planejadas, organizadas e sistematizadas de maneira a suscitar a solução de problemas que

comumente o dia-a-dia apresenta à criança” (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 1999, p. 3):

A aplicação desse programa também se faz através de atividades cuja realização tem um interesse intrínseco para a criança por terem um caráter lúdico e por permitirem a livre expressão de seus pensamentos e emoções. [...] Assim sendo, os jogos simbólicos, os jogos de construção, o desenho, a pintura, e todas as formas de expressão artística, o cultivo de plantas, a criação de animais, os jogos inventados com o material pedagógico existente na Educação Infantil, as atividades físicas, a expressão corporal, a música, tocar instrumentos construídas por si mesmas, as brincadeiras com areia ou água, são atividades fundamentais na aplicação do PROEPRE, visto que desempenham um papel primordial no desenvolvimento da criança. (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 1999, p. 3).

As atividades propostas pelo PROEPRE³¹ valorizam as relações na escola e recomendam que sejam baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na solidariedade. Para isso, a rotina é organizada em diferentes tipos de atividades, abrangendo diversas áreas do currículo dependendo dos objetivos a serem focalizados: **Atividades Coletivas:** propostas que têm objetivos em comum que favoreçam a coordenação de pontos de vista diferentes. **Atividades Diversificadas:** são diferentes atividades acontecendo simultaneamente com vários objetivos e que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. **Atividades Individuais:** são atividades que possibilitam ao professor acompanhar o raciocínio do aluno individualmente. **Atividades Independentes:** é um curto espaço de tempo em que as crianças trabalham sem a orientação direta do adulto e são livremente escolhidas por elas.

Os objetivos que norteiam a prática pedagógica dos professores e educadores neste programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental refletem a concepção quanto “a natureza da aprendizagem, da inteligência, da afetividade, da socialização e sobre o valor da educação. Eles visam ao desenvolvimento da

³¹ Orientações ilustradas no livro: PROEPRE: prática pedagógica/ Orly Z. Mantovani de Assis, Mucio Camargo de Assis (organizadores) – 3ª ed. – Campinas, SP: Graf. FE; LPG, 2004.

criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico” (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 1999, p. 11).

As ideias apresentadas pelo PROEPRE reconhecem a importância da formação de educadores e professores capazes de promover o desenvolvimento da criança. Para isso, é necessário que compreendam, vivam os princípios básicos dos pressupostos construtivistas piagetiano, que consigam levá-los para sua prática pedagógica e que considerem que é possível a criança adquirir conhecimento do mundo por meio da interação com as pessoas e objetos.

Nesta perspectiva construtivista, a organização curricular é valorizada por um projeto educativo em que a criança observa, investiga, levanta hipóteses, conclui, ouve e compartilha histórias, representa e imagina, aprende a refletir sobre a experiência por meio da exploração ativa, observação e comparação de propriedades, tamanho, características e tornam-se cada vez mais conscientes da necessidade de estabelecer regras sociais.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quanto à qualidade do atendimento às crianças da Educação Infantil é prestar atenção quanto nas estratégias de avaliação da criança, esta por sua vez, deve ser coerente com o princípio do desenvolvimento.

A avaliação do desenvolvimento da criança deve ser permeada de uma reflexão contínua, dinâmica, que contemple o dia-a-dia da criança e do professor e que possibilite acompanhar a história de vida da criança na creche ou na pré-escola de forma a representar o elo entre as ações educativas desencadeadas pelos educadores que trabalham com ela. Nesta perspectiva, a avaliação reinventa as ações educativas organizadas pelo professor, isto é, a partir da avaliação, o professor terá as informações necessárias para que possa saber *o como* e *o porquê* irá planejar suas próximas ações educativas condizentes com os objetivos de aprendizagem que permeiam o processo de vivências na educação infantil, legitimando assim, o conceito de intencionalidade no processo pedagógico.

Bassedas, Huguet e Solé (2009) trazem diversas contribuições a respeito da avaliação na Educação Infantil. As pesquisadoras sugerem que a finalidade básica da avaliação nessa etapa da escolaridade é que “sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2009, p. 173).

Dessa forma, também para essas pesquisadoras, assim como para Mantovani de Assis e Assis (2002), Portugal (1998), e Bondioli (2004) avaliar, na Educação Infantil, é buscar elementos que orientem as práticas de cuidado e educação de modo que elas de fato garantam o desenvolvimento integral das crianças.

A avaliação na Educação Infantil se constitui em um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para favorecer o desenvolvimento das crianças. Para tanto, a avaliação deve incidir sobre todo o contexto explorado e vivenciado, como as atividades propostas, o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e no coletivo, a forma como o professor respondeu as manifestações e as interações das crianças, as interações com seus pares, o material oferecido, o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo ou dificultando os avanços no desenvolvimento da criança, e então fortalecer ou modificar a situação de modo a efetivar a proposta pedagógica da instituição. Portanto, a avaliação é essencial para melhorar o atendimento às necessidades de todos os alunos e fornecer os elementos necessários para ajudar os professores a alcançarem os objetivos do currículo deste nível de ensino.

Todos esses instrumentos destinados a garantir a qualidade do processo educativo não podem ser vistos como documentos meramente burocráticos. Ao contrário, deve constituir-se em instrumentos metodológicos, periodicamente

revistos e consultados com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, torna-se importante que as diversas atividades realizadas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelos alunos e comunicação com as famílias.

Outra avaliação deste segmento de ensino previsto pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e que deve constar no projeto das escolas é a avaliação do contexto institucional, com base nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), a fim de avaliar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. Esta avaliação é essencial para oferecer o melhor atendimento às necessidades de todos os alunos e fornecer os elementos necessários para auxiliar professores e gestores a alcançarem os objetivos do currículo da Educação Infantil.

Considerações finais

Uma escola de Educação Infantil de qualidade tem como meta o desenvolvimento, para isso, o currículo necessita estar articulado com as experiências das crianças, as especificidades das características individuais e a diversidade cultural sustentando-se no respeito aos seus direitos fundamentais e na garantia de uma organização pedagógica que valoriza a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as vivências das crianças e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana, exercendo assim, uma prática educativa de qualidade.

Torna-se, portanto, imprescindível que os responsáveis pela educação tomem cada vez mais consciência do valor da Educação Infantil e de seus efeitos e, conseqüentemente, envidem os esforços necessários para que não seja oferecida

apenas a vaga, sem preocupar-se com as diversas dimensões que integram uma instituição educacional de qualidade para este segmento de ensino, mas garantir os direitos das crianças e conciliar a oferta com estratégias que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil.

Portanto, a abordagem de um currículo pautado na experiência da criança requer considerar seus conhecimentos, a sua cultura e os saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança constitui a base para a construção de novos conhecimentos. Neste contexto, assume-se que os bebês e as crianças pequenas necessitam de um ambiente organizado a fim de proporcionar experiências diversas que lhes ofereçam oportunidades para explorar, avaliar, experimentar, transformar, criar, brincar e para encontrar respostas para suas curiosidades e interesses. Nessa perspectiva, a criança é entendida como sujeito ativo no processo pedagógico, sendo capaz de construir autonomamente significados por meio da experiência diária da vida cotidiana.

Referências

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CAMPOS M. M. e ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**. Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

GADOTTI, M. **A qualidade na educação**: uma nova abordagem. Florianópolis, SC: COEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976, 172 f. Tese (Doutorado em Ciências da Psicologia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1976.

_____. **PROEPRE**: fundamentos teóricos. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 2002.

_____. **PROEPRE**: fundamentos teóricos e prática pedagógica da educação infantil II. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2010.

_____. **PROEPRE**: fundamentos teóricos II. 2. ed. Campinas, SP: Book, 2013

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, Lisboa, Portugal, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2004.

_____. Pedagogias da infância: construindo o direito à participação. In: KISHIMOTO, T.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogias da infância**: construindo os direitos da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAIN, N. C. O conceber, o nascer, o permanecer. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE.15., 1999, Águas de Lindóia, SP. **Anais**. Campinas, SP: LPG/FE/UNICAMP, 1999. p. 62.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar**: um programa de desenvolvimento profissional. Lisboa: DEB, 1993.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Tradução Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

O USO DE APARELHOS ELETRÔNICOS DE TELA E A CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS LÓGICAS ELEMENTARES E INFRALÓGICAS DE ESPAÇO

Ana Lúcia Pinto de Camargo Meneghel - LPG/ FE/ Unicamp
al.meneghel@uol.com.br

Orly Zucatto Mantovani de Assis - LPG/ FE/ Unicamp
orly.zma@gmail.com

Resumo. Vivemos numa época em que a tecnologia impera: videogames, tablets, smartphones. São aparelhos eletrônicos de telas – AETs, facilmente acessíveis que proporcionam dispositivos interativos bastante envolventes e, muitas vezes, as crianças não têm limites para o seu uso. A grande preocupação não seria a tecnologia propriamente dita, mas certamente o que deixamos de fazer por ter essa facilidade em mãos. Ao longo de seu desenvolvimento, crianças deixam de brincar, explorar, se relacionar e passam horas em contato interativo com AETs. Com fundamentos na teoria de Piaget, que ressalta o papel da ação na aquisição do conhecimento, expressa-se uma grande preocupação com tais crianças em relação à construção das desenvolvimento moral e suas interações com crianças de estruturas da inteligência. A pesquisa que fundamenta este artigo teve por objetivo verificar se o contato de ao menos três horas diárias com AETs influenciariam a construção das estruturas mencionadas. Os resultados evidenciaram que as crianças avaliadas apresentam um atraso no desenvolvimento das estruturas da inteligência características da faixa etária em que se encontram.

Palavras-chave: estruturas infralógicas; construção do real; conceitos de espaço; desenvolvimento; aprendizagem.

Introdução

Na época atual, a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas. Videogames, tablets, smartphones são - AETs³², que proporcionam dispositivos que possibilitam a interação intensa entre as pessoas. Isso os torna bastante envolventes e muitas vezes não se têm limites para o seu uso. A grande preocupação não seria a tecnologia propriamente dita, mas certamente o que as pessoas deixam de fazer por ter essa facilidade em mãos.

Durante o processo de desenvolvimento, crianças deixam de brincar, explorar, se relacionar diretamente com seus pares, pois passam horas e horas brincando virtualmente. Com fundamentos na teoria de Piaget, o qual em suas pesquisas comprovou que desde a ação mais simples até a mais sofisticada, a aquisição do conhecimento está invariavelmente ligada a ações que o sujeito realiza sobre os objetos concretos ou imaginados, surge a preocupação de saber se a ausência de ações sobre objetos concretos e interação social entre pares decorrentes das horas que as crianças realizando brincadeiras ou atividades virtuais teriam uma influência negativa na construção das estruturas do pensamento operatório concreto (noções de conservação, inclusão de classes e seriação) e as estruturas infralógicas (noção operatória de espaço, tempo e causalidade) deste mesmo período de desenvolvimento.

O principal objetivo desta pesquisa foi determinar o período de desenvolvimento intelectual e o nível da psicogênese da noção de espaço de crianças que têm poucas oportunidades de agir sobre os objetos e acontecimentos reais, bem como de movimentar-se, pois vivem em cidades grandes, moram em apartamentos e permanecem três horas ou mais, ao longo do dia, em frente ao videogame, ao computador e/ou televisão.

³² O termo: "Aparelhos Eletrônicos de Tela" mencionados ao longo deste trabalho, serão referidos pela sigla **AETs**

Segundo a teoria piagetiana, na qual essa pesquisa se fundamentou, a ação sobre os objetos e a interação social são essenciais para a construção das operações lógicas e infralógicas no pensamento infantil. Piaget (1970) considera que o meio exerce um papel fundamental nessas construções, de modo a oferecer a matéria-prima para que estas se efetuem. As estruturas novas que se constroem nos diferentes períodos de desenvolvimento são, portanto, uma resposta do organismo às estimulações ou solicitações do meio. O meio oferece os estímulos aos quais o organismo reage, e disso pode decorrer que o ritmo da sucessão dos períodos sofra acelerações ou atrasos, pelo fato de dependerem do meio em que o sujeito vive (MANTOVANI DE ASSIS, 1976).

Com efeito, uma evidência de que o meio exerce um importante papel no processo de construção das estruturas cognitivas, isto é, no desenvolvimento intelectual, é dada pelos resultados dos estudos comparativos em psicologia genética. Por meio dos respectivos estudos, foi constatada a existência de variações nas idades médias do aparecimento dos períodos, conforme o meio cultural, Piaget (1974).

Para responder ao problema “Em que nível da construção das operações concretas e da noção infralógica de espaço se encontram as crianças que permanecem em contato interativo com AETs, por pelo menos 3 horas diárias?” , os dados coletados por meio do método clínico, o qual se caracteriza como uma das mais importantes contribuições para a investigação na área da psicologia do desenvolvimento. Esse método procede de forma mista, visto que agrega em si a observação pura, aliada a perguntas de exploração, justificativa e contra-argumentação, fazendo uso da observação pura e das vantagens dos testes, sendo que seu objetivo principal é a análise do conteúdo do pensamento infantil, os resultados foram analisados qualitativamente e submetidos a tratamento estatístico, a fim de que as questões da pesquisa e a hipótese pudessem ser testadas.

A psicogênese das estruturas lógicas elementares foi avaliada pela aplicação das provas piagetianas do comportamento operatório concreto: conservação das quantidades discretas, conservação do líquido e da massa, inclusão de classe: flores e frutas e seriação dos bastonetes.

Em seguida, aos resultados do comportamento operatório foram atribuídos pontos para determinar o período de desenvolvimento no qual as crianças da amostra se encontravam, isto é, pré-operatório, transição entre o pensamento pré-operatório e operatório concreto. As provas das estruturas infralógicas da noção de espaço foram organizadas em categorias baseadas nas pesquisas de Piaget (1948).

A presença de estruturas infralógicas de espaço foram também avaliadas por meio de “provas piagetianas” das noções: da reta projetiva, construção da torre/medida e a da perspectiva, cujas respostas dos participantes foram analisadas e categorizadas. Para estabelecer os níveis de construção da referida noção dos sujeitos da amostra, além da avaliação qualitativa houve necessidade de uma avaliação quantitativa por meio de testes estatísticos que permitem comprovar a hipótese formulada

Para a maioria das crianças, ir à escola, assistir TV, ter contato com computadores, tablets, videogames dentre outros AETs, constituem atividades corriqueiras de seu dia-a-dia. Do mesmo modo, pode-se afirmar que o contato com esses aparelhos se tornou a principal atividade (e porque não dizer preferida) dos pequenos. Uma vez que, tal interação mostra-se, pelo avanço da tecnologia, cada dia mais atraente, estimulante e interessante.

Pesquisas da neurocientista Susan Greenfield publicadas na Revista Veja em janeiro de 2013 e em seu livro: “O cérebro humano” (2000), uma visita guiada, indicam que o uso excessivo do videogame, pode ter forte correlação com anormalidades cerebrais, impacto na atenção, agressividade e dependência. Para a pesquisadora, o uso excessivo da internet e videogame da geração atual poderá influenciar as aptidões dos futuros adultos. Para Greenfield, não se pode apontar

essas mudanças apenas como aspectos negativos, no entanto, não podemos deixar de ressaltar que cada hora que a criança passa interagindo com um computador ligado à internet e jogos, a videogames e outros aparelhos, é uma hora a menos que esta criança têm para realizar outras atividades simples e prazerosas, como interagir pessoalmente com seus pares, andar de bicicleta, subir em árvores. Enfim, assim como a pesquisadora, acreditamos que seja necessário prestarmos atenção a esse fato.

O problema desta pesquisa fundamenta-se também nos dados coletados pela Dra. Lia Leme Zaia³³, que por meio de atendimentos psicopedagógicos realizados em seu consultório, constatou que as crianças que fazem uso excessivo de aparelhos eletrônicos apresentam dificuldades na construção das estruturas infralógicas de espaço, tempo e causalidade, que são imprescindíveis para a representação objetiva do real.

Como afirmado por Piaget (1975) a construção do real na criança inicia-se no período sensório-motor e estende-se ao longo de outros períodos do desenvolvimento, passando por etapas de organização, representação das relações estabelecidas sobre a realidade e organização das representações efetivas.

Para que a criança possa organizar o real, isto é, entender as propriedades dos objetos, as regularidades da natureza, o alcance e os limites de suas ações, ela precisa aplicar seus esquemas de ação ao mundo dos objetos e dos acontecimentos. Nesse processo, diferencia-se dos objetos e se coloca como um objeto entre outros, inserindo-se no tempo e no espaço, compreendendo as relações causais, distinguindo o real do faz de conta e das brincadeiras simbólicas.

³³ Doutora em Educação, Pesquisadora e membro do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, membro do grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática - EDUMAT, professora no Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade São Francisco. Trabalha na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Genética, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de desenvolvimento cognitivo, avaliação e intervenção psicopedagógica, jogo de regras, processo de aprendizagem, dificuldades para aprender.

A possibilidade de a criança aplicar seus esquemas de ação aos objetos e acontecimentos, de modo a organizar o mundo físico e social, é limitada quando ela passa a maior parte de seu tempo em contato com os aparelhos eletrônicos. Isso porque o objeto de seu conhecimento passa a ser outro, o do plano virtual.

Corroboram as ideias de Jean Piaget os resultados das pesquisas realizadas por Zélia Ramozzi-Chiarrotino (1984), cujos resultados mostraram que, embora as crianças estudadas demonstrassem ter construído as estruturas da inteligência operatórias concretas (conservação de número e da substância, inclusão de classes e seriação) apresentavam um comprometimento na construção das noções espaço temporais causais, uma vez que confundiam a realidade com a fantasia. Segundo a autora: “o fato de lidarem mais com as representações do que com as coisas determinou uma elaboração patológica dessas representações” (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1984, p. 89). A autora esclarece que se tratavam de crianças de classe média que viviam em apartamentos sem pátio, jardins ou “playground”, cuja a principal atividade até os três ou quatro anos de idade, limitava-se a assistir televisão.

Pensando nessas questões, segundo as quais o tempo que as crianças consomem utilizando AETs poderia comprometer a organização do real por parte delas. Essa pesquisa foi realizada com o intuito de verificar em que período tais crianças se encontravam na psicogênese das operações concretas e das noções infralógicas de espaço.

Presume-se que esta pesquisa é importante, uma vez que, poderá evidenciar possíveis relações entre o uso excessivo de aparelhos eletrônicos e a construção das estruturas operatórias concretas e de infralógicas de espaço.

Acreditamos que os resultados obtidos poderão trazer alguma contribuição para esclarecer as questões derivadas dos estudos de GREENFIELD (2000), ZAIA (2013) e RAMOZZI-CHIAROTINO (1984).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Verificar como ocorre a construção das estruturas do pensamento operatório e da noção infralógica de espaço em crianças que permanecem 3 horas diárias ou mais, interagindo com AET.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a rotina diária dos participantes fora da escola.
- Conhecer hábitos e costumes dos sujeitos com relação a atividades físicas.
- Identificar o número de horas diárias que os sujeitos permanecem interagindo com os AET.

3 Metodologia

Considerando a natureza do problema estudado, a presente investigação consiste em um estudo exploratório, segundo um modelo que também pode ser classificado como “ex post facto”. Tal modelo de pesquisa empírica caracteriza-se, principalmente, pelo fato de o investigador não ter controle direto sobre as variáveis que poderiam ser associadas, porque suas manifestações já ocorreram, e elas são, por sua natureza, não manipuláveis.

O que se busca, nessa modalidade de investigação, conforme evidenciou Sampieri (2013), é conhecer um tema pouco estudado sobre o qual se tem muitas dúvidas, pelo fato de ter sido pouco abordado e oferecer apenas prováveis explicações sobre as possíveis relações existentes entre as variáveis estudadas em um contexto específico, porém, sem que haja uma intervenção direta do pesquisador. No caso específico desta pesquisa, o que se pretende explorar é se o tempo que as crianças permanecem em contato com os AETs, cada vez mais

presentes em nossa realidade, pode vir a comprometer a construção das operações concretas e infralógicas de espaço.

Trata-se de uma pesquisa multimodal de enfoque qualitativo e quantitativo, em que, de acordo com Sampieri (2013), os dados quando analisados por meio de ambos os enfoques, os quais utilizados conjuntamente enriquecem a pesquisa, visto que não se excluem e não se substituem.

Este trabalho foi submetido ao comitê de ética da Unicamp e aprovado em 27/01/2014 com o número 20742313.0.0000.5404.

3.1 Participantes

Inicialmente, foi realizado o contato com a escola particular de ensino fundamental da região metropolitana de Campinas/SP a fim de solicitar a participação de seus alunos na presente pesquisa. Frente ao aceite de participação da escola, foi necessário a presença da pesquisadora em uma reunião de pais para a solicitação de autorização dos responsáveis.

Após esse contato inicial com a escola, solicitou-se a autorização junto aos responsáveis, para que os alunos pudessem participar do trabalho. Após esse contato, foi constituída uma amostra com 50 crianças, cujas idades variavam de 8 anos a 11 anos e 11 meses, as quais participaram de uma entrevista individual em que responderam oralmente a um questionário, com o intuito de verificar quais desses participantes permaneciam por mais de 3 horas diárias em contato com AETs e outros dados que interessavam à investigação.

Tendo em vista que todas as crianças da amostra inicial (50 sujeitos) apresentaram permanência igual ou superior a 3 horas no uso de AETs, fez-se necessário uma seleção aleatória dos participantes, constituindo, assim, uma amostra com 25 crianças/participantes de ambos os sexos, frequentando entre o 3º e 5º ano do ensino fundamental. Desse número total da amostra (25 participantes), ao

longo da pesquisa 4 crianças mudaram de escola, formando assim, uma amostra com 21 participantes.

3.2. Procedimentos

Objetivando facilitar a compreensão dos procedimentos usados para responder o problema desta pesquisa, decidiu-se organizar os utilizados em etapas: 1ª etapa: Numa entrevista individual crianças, cujas idades variavam de 8 anos a 11 anos e 11 meses responderam a um questionário inicial que foi elaborado, com o intuito de verificar se cada um desses participantes permanecia por mais de 3 horas diárias em contato com AETs e além disso coletar dados demográficos dos mesmos; 2ª etapa: Finalizado esse primeiro levantamento e tendo em vista que todas as crianças da amostra inicial apresentaram permanência igual ou superior a 3 horas no uso de AET, fez-se necessária a seleção aleatória de alunos que constituíram a amostra com N=21, frequentando entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental; 3ª etapa: Realização das provas piagetianas, para diagnóstico do comportamento operatório concreto, por meio do método clínico. Foram realizadas provas na seguinte ordem: Conservação das quantidades descontínuas ou discretas: fichas; conservação das substâncias contínuas: líquido e massa; inclusão de classes: frutas e flores; e seriação operatória: bastonetes; 4ª etapa: Realização das provas piagetianas para diagnóstico da construção da noção das estruturas infralógicas de espaço. Foram realizadas provas na seguinte ordem: reta projetiva, torre e perspectivas.

4. Resultados

O foco deste trabalho foi o estudo com crianças que frequentam o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola particular de uma cidade da região metropolitana de Campinas, cujas idades variavam de 8 a 12 anos, porque, segundo

Piaget (1971), é nessa faixa etária, que se constroem as estruturas lógicas e infralógicas características do pensamento operatório concreto.

A literatura sobre o tema foi pesquisada, porém há estudos que abordam o limite de horas diárias recomendadas para a permanência em frente a esses aparelhos, estudos que criticam o uso, outros, ainda, que apoiam, mas não foram encontrados estudos que abordam essa questão da influência dos aparelhos eletrônicos de tela no desenvolvimento das estruturas lógicas e infralógicas de espaço.

Encontramos algumas investigações britânicas, da Neurocientista Susan Greenfield, da Universidade de Oxford, os quais desencadearam o interesse pelo tema estudado. As pesquisas de Greenfield são focalizadas na psicologia do cérebro, particularmente na etiologia do mal de Parkinson e mal de Alzheimer. O tema básico de suas pesquisas é desenvolver estratégias para interromper o processo de morte neuronal nesses distúrbios. A autora alerta que é preciso ficar atento aos sintomas que começam a ser notados a partir do uso exagerado de internet, jogos e equipamentos eletrônicos. Esses efeitos, segundo a especialista, afetam não apenas o cérebro, mas principalmente o comportamento social.

Assim, o problema que norteou esta pesquisa foi: Em que nível se encontra a construção das operações concretas e da noção infralógica de espaço em crianças que permanecem em contato com AETs, por pelo menos 3 horas diárias?

A partir desse questionamento, os seguintes objetivos foram elaborados: Identificar o número de horas diárias que os sujeitos permanecem interagindo com os AETs; Conhecer a rotina diária dessas crianças fora da escola; Conhecer hábitos e costumes dos sujeitos com relação a atividades físicas; Extrair implicações pedagógicas dos dados coletados;

De acordo com os dados coletados, os integrantes da amostra permanecem diariamente mais de 4 horas em frente aos AETs. Considerando os estudos dos neurocientistas mencionados, trata-se de um número excessivo de horas, porque,

além de ficarem presas em brincadeiras virtuais, as crianças perdem a oportunidade de realizar brincadeira e conviver com seus pares. Observou-se que a rotina diária dos participantes da amostra se restringia a ir para a escola e interagir com os AETs quando estavam em casa. Durante a entrevista, as crianças demonstraram que atribuíam pouco valor às atividades físicas e não se interessavam em conversar sobre elas. Diante desse pouco interesse a respeito das atividades físicas, nos perguntamos se esse hábito foi se perdendo durante os anos, ou isso ocorreu devido à quantidade de aparelhos de que essas crianças dispõem.

A hipótese principal de que o excesso de horas destinadas pela criança aos jogos de computadores (internet) e videogames, enfim, aos AETs, pode comprometer a construção das estruturas operatórias concretas e das estruturas infralógicas de espaço, que permeou esta pesquisa foi confirmada parcialmente, pois foram encontrados atrasos nas construções das estruturas operatórias concretas e das estruturas infralógicas de espaço, as quais são imprescindíveis para a representação objetiva do mundo real pela criança, mas não pôde ser comprovada estatisticamente que o excesso de horas que as crianças destinam aos jogos de computadores (internet) e videogame são responsáveis por esse atraso, pois atrasos semelhantes já haviam sido encontrados em outras pesquisa. Tratando-se de um estudo tão importante faz-se necessária a realização de outras pesquisas com um número bem maior de sujeitos e tratamentos estatísticos adequados para o teste de hipóteses.

Em primeiro lugar, foi considerado que se encontrasse um atraso na construção das estruturas operatórias concretas, e, de fato, isso se confirmou. Com relação às estruturas infralógicas de espaço, a hipótese se confirmou, pois também há um atraso. Todavia, os dados não são suficientes para se atribuir esses atrasos às horas que essas crianças permanecem realizando atividades nos AETs. Não foi possível compor um grupo-controle com crianças da mesma escola porque todos os alunos da mesma faixa etária utilizam AETs por três horas ou mais diariamente.

Lembramos que, para Piaget (1971), o pensamento operatório decorre da ação física ou mental que a pessoa realiza sobre os objetos do conhecimento. De acordo com a teoria piagetiana, as brincadeiras com os amigos, a manipulação de objetos concretos são essenciais para a construção do conhecimento e da capacidade de realizar operações. Tendo em vista o tempo que essas crianças se dedicam aos AETs e a pouca realização de atividades físicas, formula-se a hipótese de que o atraso observado pode ser atribuído ao fato não terem um ambiente solicitador, enriquecedor, de tal ordem que lhes ofereça oportunidades para manipularem objetos que, pela sua natureza, possam ser classificados, seriados, enfim que agucem a sua curiosidade e desencadeiem as atividades espontâneas a partir das quais a inteligência se desenvolve.

As crianças não são solicitadas adequadamente a utilizar jogos que envolvem o raciocínio, atividades que estimulem o desenvolvimento, com as quais tenham oportunidades de construir conceitos e noções.

Quanto aos resultados que correspondem às horas de permanência frente à tela, pode-se dizer que nenhuma criança/participante da pesquisa passa menos de 4 horas interagindo com esses aparelhos. No entanto, para que fosse possível confirmar a hipótese de que as horas de tela seriam responsáveis pelos atrasos cognitivos encontrados, seria necessário um estudo correlativo, sendo assim, para que essa comprovação seja possível, outras pesquisas relacionadas ao tema deverão ser realizadas.

Para alcançar os objetivos propostos e testar a hipótese formulada, foram entrevistadas 50 crianças de uma escola particular da região metropolitana de Campinas/SP/Brasil, escolhidas por conveniência. Após as entrevistas, observou-se que todas as crianças entrevistadas ficavam ao menos 4 horas ou mais interagindo com AETs. Então a amostra foi composta por 25 crianças escolhidas aleatoriamente dentre aquelas que preenchiam os critérios estabelecidos para que

compusessem a amostra. Dessas 25, 4 crianças saíram da escola no decorrer da pesquisa; por esse motivo, o tamanho ficou reduzido ($n = 21$ crianças).

Os dados foram coletados por meio do método clínico piagetiano, utilizando as provas para o diagnóstico do comportamento operatório concreto e das estruturas infralógicas de espaço. Em primeiro lugar, foram realizadas as provas piagetianas para o diagnóstico do comportamento operatório concreto e, em seguida, as provas das estruturas infralógicas de espaço. Ambas as provas foram filmadas, analisadas qualitativamente, transcritas e diagnosticadas quanto aos níveis de pensamento e de evolução das noções espaciais.

Os resultados encontrados nas provas do comportamento operatório mostram um atraso na construção das estruturas, visto que: 1 (um) participante de 10 (dez) a 11 (onze) anos se encontra no período operatório concreto, 19 (dezenove) encontram-se em transição entre o período pré-operatório e operatório concreto e 1 (um) participante ainda está no período pré-operatório.

Para Piaget (1969), o período das operações concretas ocorre aproximadamente a partir de 7-8 anos. Sendo assim, pode-se considerar que há um atraso na construção das estruturas da inteligência dessas crianças, exceto de um participante que está no período operatório concreto.

Outras investigações como de MANTOVANI DE ASSIS (1974,1976); MONTOYA (1983); FREITAG (1984); VIDUMSKY (1987); CAMPOS (1989); MANTOVANI DE ASSIS et al (2003); RIBEIRO (2016); que tiveram por objetivo determinar o período de desenvolvimento intelectual dos sujeitos estudados, encontraram atrasos semelhantes, os quais podem estar relacionados à falta de “Solicitação do Meio” como comprovou Mantovani de Assis (1976).

Com relação aos resultados encontrados nas provas das estruturas infralógicas de espaço, também há atrasos, pois 09 participantes não possuem a noção de espaço construída, 11 se encontram em fase de transição e apenas 1 (um) aluno possui a noção de espaço.

De acordo com Piaget (1948), as noções da reta projetiva se concretizam aos 7 a 8 anos, as da medida (torre), de 7 a 9 anos e as da perspectiva de 9 a 10 anos. Dessa maneira, considera-se que os participantes da presente pesquisa estão em fase de construção dessas estruturas, mas com certo atraso no que diz respeito à idade.

O participante de 10 anos e 7 meses, que se encontra no operatório concreto, possui também a noção de espaço concluída completamente.

As pesquisas de RAMOZZI-CHIAROTINO (1884); MONTOYA (1988); NETO (2009) e AFFONSO (2011) também encontram um atraso nas construções das estruturas infralógicas de espaço.

Para Piaget (1948), as estruturas infralógicas de espaço se consolidam apenas quando a criança já possuir reversibilidade de pensamento. Sendo assim, ela não consegue se colocar na perspectiva do outro, ou mesmo construir uma reta e até mesmo fazer medições, utilizando um termo médio menor e transferir várias vezes para a altura e a largura dos objetos ao compará-las.

As investigações de KOBAYASHI (1998/2001); VALENTE (2001); VON ZUBEN (2003); também comprovam a necessidade do pensamento reversível para a construção da noção infralógica de espaço. Sobre isso, afirma Piaget (1948), que as estruturas do pensamento operatório são necessárias para a consolidação das estruturas infralógicas de espaço, mas não são suficientes, pois a criança pode ter pensamento reversível e não possuir as noções de espaço.

É importante ressaltar o estudo de caso que também foi realizado durante esta pesquisa, a investigação com PHC, o pré-adolescente de 14 anos que, apesar de estar nas fases iniciais do período do pensamento formal, ainda apresenta atrasos no que diz respeito às noções de espaço.

5. Considerações Finais

Considerando que, atualmente, devido à permanência diante dos aparelhos eletrônicos de tela, as crianças estão deixando de brincar, explorar, vivenciar

atividades ao ar livre, relacionar-se com outras crianças, de realizar trocas de experiências, também de resolver conflitos entre pares, esse fato engendra uma grande preocupação.

Uma preocupação que também é dos pais e professores que educam essas crianças, uma vez que se elas não tiverem boas oportunidades de agir sobre os objetos do meio físico e interagirem com seus pares e adultos do meio social, pode haver um comprometimento da construção de suas estruturas de inteligência e, por conseguinte, em relação à organização do real.

O atraso no desenvolvimento intelectual, também constatado por esta pesquisa, evidencia a contradição existente entre o papel que se espera que a escola desempenhe na formação de personalidades intelectual e moralmente autônomas e a transmissão de conhecimentos que a humanidade construiu. O compromisso de transmitir conhecimentos tem sido muito mais valorizado por essa instituição, pois o desenvolvimento da inteligência é frequentemente confundido com a capacidade de repetir os conteúdos memorizados mesmo que não tenham sido compreendidos.

A construção mais tardia das estruturas lógicas elementares e das estruturas infralógicas do espaço pode ser devida, portanto, à insuficiência ou inadequação da solicitação do meio escolar, visto que os métodos utilizados pela escola poderão ser a causa desses atrasos. Considerando que a ação física ou mental explica a construção da inteligência, os métodos ativos devem ser empregados em vez dos métodos passivos que se valem da transmissão verbal do conhecimento, isso porque, para favorecer a construção do raciocínio lógico, não basta que os alunos assistam durante anos e anos às mais admiráveis aulas expositivas. As estruturas de conjunto que se constroem durante o processo do desenvolvimento, possibilitam ao sujeito realizar operações lógicas, como já foi dito, constroem-se a partir da ação sobre os objetos, da experimentação e das trocas sociais entre os indivíduos. Portanto, a transmissão verbal dos conhecimentos não propicia a oportunidade para que o sujeito seja ativo no ato de conhecer e possa estabelecer trocas de opiniões e

pontos de vista com seus colegas que, geralmente, ocorrem por ocasião do trabalho em equipe, não favorece o progresso intelectual.

É importante ressaltar, mais uma vez, que a pesquisa conduzida por DIDONET (2016), intitulada “Valor do Brincar Livre” apontou que uma das causas para a diminuição do brincar livre é o excesso de tempo em frente às telas de TV, de smartphones e tablets. As crianças estão passando mais horas utilizando aparelhos eletrônicos de tela e menos nas atividades em que não usam tecnologias.

O “Brincar” consiste num importante recurso para a criança conhecer o mundo em que está inserida. A brincadeira faz parte do cotidiano de qualquer criança, independentemente do local onde viva, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte. De acordo com essa perspectiva, deve-se abordar o grande valor do ato de brincar para a construção do conhecimento, pois permite que a criança explore seu mundo exterior e descubra os elementos externos a si. Durante as atividades lúdicas, as ações exercidas sobre os objetos e a interação entre pares e com adultos permitem descobertas e a compreensão do mundo e, portanto, constituem oportunidades para o desenvolvimento.

Crianças têm necessidade de brincar, é indispensável propiciar tempo e ambiente lúdico para as brincadeiras que desenvolvam a sua criatividade, imaginação. É brincando que a criança se depara com situações que provocam desequilíbrios em suas ações ou nas estruturas de seu pensamento desencadeando o processo de equilíbrio responsável pela construção de novas estruturas e pela construção do conhecimento.

Algumas pesquisas como a da Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria recomendam limites para a exposição das crianças a todo tipo de mídia (televisão, games, internet, smartphones etc.). Para as entidades, o ideal é que apenas depois dos 2 anos de idade as crianças comecem a ter contato com esses aparelhos, mas por tempo limitado. Até 5 anos, as crianças só deveriam ficar no máximo 1 hora diante das telas. O tempo aumenta para 2

horas para crianças de 6 a 12 anos e para 3 horas a partir dos 13 anos. Para Sigman (2010), o número recomendado de horas de exposição a telas é, dos 3 aos 12 anos, até uma hora diária. Até 15 anos, uma hora e meia e, acima dos 16, duas horas.

Esses estudos não são contrários à utilização dos aparelhos eletrônicos de tela, mas procuram alertar que o uso excessivo dos mesmos pode privar a criança de brincar e, dessa maneira, comprometer o seu desenvolvimento.

Para Piaget (1970), o conhecimento tem origem nas ações do sujeito sobre o objeto, isto é, para que a criança se desenvolva é imprescindível que ela tenha oportunidade de interagir com uma grande diversidade de materiais concretos, utilizando-os nas brincadeiras e nas atividades de seu dia-a-dia.

É muito importante que professores/pais propiciem atividades que agucem a curiosidade das crianças, pois é essa sede de descobertas que os estimulam a inventar, a aprender, a construir o conhecimento.

É viável que professores proporcionem momentos, na escola, em que as crianças e adolescentes utilizem computadores, tablets e outros aparelhos eletrônicos de tela e conscientizem o limite ao seu uso.

Diante dos resultados da presente pesquisa, pode-se constatar que a escola deve partir de propostas de atividades que provoquem desequilíbrios, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento e não apenas conteúdos prontos passíveis de mera memorização.

Considera-se a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com vista às constantes transformações que se operam em nossa sociedade como um todo. Faz-se necessário que sejam dadas, principalmente, ao professor oportunidades de formação permanente, que assegurem práticas coerentes com os princípios que visam à transformação do sistema educativo e também aos desafios que dela decorrem.

A formação permanente precisa constituir-se em processo que permita continuar a formação inicial e que mantenha o professor imbuído do espírito de

investigação e pesquisa-ação refletindo continuamente na e sobre sua prática pedagógica que permita, também, a reflexão sobre as implicações pedagógicas das novas informações e a integração destas ao currículo escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Esses se constituem em espaços de trocas, busca e diálogo, em que, também, se manifestam as ligações entre a cultura escolar e a sociedade exterior à escola.

Não há dúvida de que o jogo é um excelente objeto de intervenção para a construção de novos conhecimentos. A criança é livre para descobrir relações por ela mesma, construindo o conhecimento de modo mais divertido e prazeroso. Ao professor cabe produzir materiais convenientes para que as crianças possam assimilar as realidades intelectuais.

Ressalta-se a necessidade de um ensino que procure repensar o lúdico. Na verdade, a escola "peca" ao dividir o ensino em lados diferentes: de um lado a brincadeira, o jogo, que nos traz o sonho e a fantasia; de outro lado, o ensino "sério", do trabalho e do estudo. Brincar é uma realidade vivida pela criança em seu cotidiano. Através da imaginação, ela relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo no qual vive e que pouco conhece.

Dessa maneira, é papel da escola, então, discutir, analisar e refletir sobre as práticas atuais de ensino, para que se perceba, afinal, que o conhecimento é algo construído por meio de trocas sociais, na vivência entre os seres humanos que estão sempre cercados por riscos, contradições e desafios, características estas das atividades lúdicas.

Em relação aos AETs, é recomendável que professores proporcionem momentos na escola, durante os quais crianças e adolescentes utilizem esses aparelhos como ferramenta, isto é, como função social, para auxiliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, conscientizando os limites ao seu uso.

Nesse sentido, a Linguagem LOGO de programação é um dos recursos que implica uma interação aluno-objeto. O *Scratch* (uma plataforma de programa

online, desenvolvida para as crianças e adolescentes criarem programas de computador sem precisar de códigos complicados), com placa de Arduino, tem um dispositivo que pode ser usado para auxiliar o processo de aprendizagem. Essa ferramenta proporciona possíveis condições para estudar conceitos lógico-matemáticos e programação.

Concordamos com Valente (1988, 1993), Battro (1996), Souza e Amaral (2012), quando afirmam que o uso dos AETs nas práticas educacionais são ferramentas que contribuem para o processo educativo.

Enfim, computadores/AETs em geral podem possibilitar a aquisição do conhecimento se forem utilizados pela escola como ferramenta educativa estimulando o interesse da criança. Como já foi dito anteriormente o interesse é uma mola propulsora no processo de aprendizagem e a utilização no computador garante que o interesse da criança seja considerado.

Os resultados desta pesquisa chamam a atenção sobre a importância de a escola cumprir a responsabilidade que lhe cabe de promover o pleno desenvolvimento da personalidade de seus alunos em todas as suas facetas: afetiva, intelectual, social e moral, considerando cada período desse processo. É imprescindível que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as possibilidades de que dispõem em cada período de sua evolução orgânica e psicológica, evitando, assim, que haja atrasos.

Referências

Affonso, R. M. L. (2011). A contribuição da análise das noções de espaço, tempo e causalidade nas técnicas projetivas diagnósticas: ludo-diagnóstico e desenho da figura humana. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, n. 1, p. 101-116, mar. 2011.

AVG Technologies. Uso de tecnologia por crianças: benefício ou perda da infância? Disponível em: <http://www.semrefamilia.com.br/uso-de-tecnologia-por-criancas-beneficio-ou-perda-da-infancia/>. Acesso em: 24 nov. 2015.

ARIC, S. Time for a view on screen time. *Arch Dis Child*. 2012;97 (11):935-942. © 2012 BMJ Publishing Group Ltd & Royal College of Paediatrics and Child Health.

Battro, Antonio M. *Half Brain is Enough*. Madrid: Cambridge, university press, 1996.

Campos, S. A. O desenho e a linguagem computacional logo: promovendo o desenvolvimento de processos criativos. 2000. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2000.

Carmichel, Leonard. *Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975

Didonet, V. Campanha da OMO estimula o resgate do brincar livre na vida das crianças. Disponível em: <http://gshow.globo.com/ep/livre-para-descobrir/noticia/2016/04/campanha-da-omo-estimula-o-resgate-do-brincar-livre-na-vida-das-criancas.html>. Acesso em: 13 de jun. 2016.

Freitag, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

Greenfield, S. O lado sombrio da tecnologia. *Revista Veja*, São Paulo, Edição 2303, Ano 46, número 2, página inicial 15 e final 17, Janeiro de 2013.

Greenfield, S. *O cérebro humano - uma visita guiada*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

Kobayashi, M. C. M. *A construção da geometria pela criança*. Bauru: EDUSC, 2001.

Mantovani de Assis, O.Z. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São paulo: biblioteca pioneira de Ciências Sociais, – São Paulo, 1976.

Mantovani de Assis, O. Z. et al. *Avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos da EJA. Relatório de Pesquisa – INEP*, 2003.

Montoya, A. O. D.. Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petropolis: Vozes, 1996.

Neto, J. D., Nogueira, C. M. I., Franco, V. S. A construção do espaço geométrico por crianças entre 3 a 10 anos. Londrina: UNOPAR. Ciências Exatas Tecnológicas, v. 9, n. 1, p. 71-78, nov. 2010.

Papert, S. Repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Piaget, J. O nascimento da inteligência na criança. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

Piaget, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Piaget, J. e Gréco P. Aprendizagem e conhecimento. Tradução: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

Piaget, J. e Inhelder, B. A Representação do espaço na criança. Tradução: Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1948.

Piaget, J. e Inhelder, B. A gênese das estruturas lógicas elementares. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1971.

Ramozzi-chiarottino, Z. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.

Ribeiro, M. C. O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: implicações para a aprendizagem escolar. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2016.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F. e Lucio, M. D. P. B. Metodologia de Pesquisa. 5ª ed. New York: Editora Mac Graw – Hill, , 2013.

Souza, M. I. F.; Amaral, S. F. Microconteúdo para ambiente virtual de aprendizagem móvel: modelo de produção baseado nas matrizes da linguagem e pensamento. Fortaleza: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012.

Valente, L. A. Por que o computador na educação. Em IA. Valente (org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação (pp. 24-44). Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1988.

Vidumsky, S. M. E.. Desenvolvimento cognitivo das crianças de Arica-Chile: Uma abordagem piagetiana. 1987. 348 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

Von Zuben, R. B. A construção dialética no jogo traverse, em alunos com queixas de dificuldades escolares. 2003. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.



1º.

**SEMINÁRIO INTERNACIONAL
EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI**

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS IDEIAS PIAGETIANAS PRESENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Maria Carolina Ribeiro Brasão – mariacarolinaribeiro19@gmail.com - Unicamp –
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O presente texto busca destacar alguns princípios fundamentais das ideias de Jean Piaget discutidos com os alunos do Programa de Formação Continuada de Professores PROEPRE (2014), entre eles, as características inerentes ao processo de construção das estruturas cognitivas e a construção da moralidade. Durante nossas discussões foi possível conjecturar e refletir sobre a necessidade de se buscar compreender como as crianças constroem e organizam o conhecimento, como se relacionam, e sobre a necessidade de se organizar espaços e materiais apropriados e adequados para que as mesmas possam a partir das trocas que estabelecem com o meio desenvolver-se de forma plena e integral no que tange seu desenvolvimento motor, físico, social e psicológico. Logo, a epistemologia piagetiana traz muitas contribuições quando buscamos nos aproximar de uma teoria que de fato nos leve a compreensão sobre o processo de elaboração do conhecimento e do desenvolvimento das estruturas mentais.. Tendo em vista que, a escola deva ser um espaço privilegiado para essas trocas. Contudo, faz-se necessário observar nos espaços escolares como as estratégias de ensino comumente empregadas podem afetar o processo de construção das estruturas mentais e/ou morais sejam as mais elementares (pré-operatórias-heterônomas) ou complexas (operatório formal - autônomas). Faremos um breve percurso sobre a história de Jean Piaget, uma vez que seus escritos trouxeram inúmeras reflexões sobre o processo de construção das estruturas cognitivas e sobre as etapas do incremento intelectual. Por conseguinte, discorreremos sobre como a obra e legado de Piaget podem nos ajudar enquanto educadores a observar nas relações que

estabelecemos com nossos alunos suas potenciais necessidades quando estes estão em interação com o outro e com o objeto conhecimento.

Palavras-chave: ideias de Piaget; construção da inteligência; formação de professores.

Um pouco sobre a História de Jean Piaget

Jean Piaget nasceu na Suíça, na cidade de Neuchâtel, em 1896. Desde muito cedo demonstrou interesse pela observação da natureza e pela sistematização dos dados que coletava com pequenos seres vivos e depois com crianças. Aos onze anos publicou um pequeno artigo científico a respeito de suas observações de um pássaro albino. Durante sua adolescência, chegando a publicar vários artigos sobre o tema, os quais tiveram notório reconhecimento pela comunidade acadêmica e científica. Anos depois, Piaget recebeu um convite para trabalhar no laboratório de Binet (já falecido), tendo como chefe Simon. Por meio da sistematização dos resultados de testes de inteligência, Piaget encontrou um espaço de trabalho privilegiado, no qual pôde analisar não os resultados dos testes, mas a legitimidade das respostas das crianças e a análise verbal do raciocínio delas. Essa aproximação com as crianças levou Piaget a retornar ao seu país de origem (Suíça - 1921) trazendo consigo esses dados interessantes que dariam início à construção da Teoria da Epistemologia Genética. De posse de suas análises sobre os dados que coletou, Piaget elaborou um método próprio de pesquisa, o método clínico, e iniciou metodicamente as investigações sobre o desenvolvimento infantil e a construção da inteligência. Seus escritos trouxeram inúmeras reflexões sobre o processo de construção das estruturas cognitivas e sobre as etapas do desenvolvimento intelectual. Depois de mais de 60 anos dedicados à pesquisa, Piaget faleceu em Genebra em 1980. Seus estudos foram replicados em um número significativo de países e a sua teoria ainda é utilizada como fundamentação teórica de pesquisas contemporâneas em psicologia, em vários lugares do mundo,

inclusive no Brasil. Houve um grande interesse por parte da comunidade acadêmica em investigar suas proposições e divulgá-las no âmbito educacional, de maneira que seus constructos teóricos auxiliassem educadores a compreenderem como a criança constrói o conhecimento e como o organiza ao longo do seu processo de escolarização. Por conseguinte, o presente texto é fruto de uma reflexão conjunta entre alunos do curso de Extensão da Unicamp (PROEPRE-20014) interessados em compreender a gênese do conhecimento e suas eventuais implicações para o processo de aprendizagem.

A epistemologia piagetiana é utilizada para designar o que chamamos a teoria do conhecimento. Piaget procurou definir, a partir da perspectiva da biologia, como o sujeito passaria de um conhecimento menor anterior para um nível de maior conhecimento (equilíbrio). O que o fez um teórico e autor conhecido e respeitado mundialmente foi o modelo de construção do conhecimento pelo sujeito, partindo da biologia, estudou filosofia, epistemologia, lógica, matemática, física, e outras ciências. Piaget, em seus escritos e proposições teóricas estudou o desenvolvimento da inteligência, tendo como conteúdo básico a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive. Piaget descreveu o funcionamento e o processo de construção das estruturas da inteligência.

Sua obra opõe-se as posições ou correntes pedagógicas que defendem o conhecimento imposto pelo meio ao sujeito, como um reflexo das propriedades do ambiente (ideias empiristas), tampouco estaria inteiramente pré-formado no sujeito, apenas aguardando a maturação (ideias aprioristas).

Para os professores, pesquisadores e organizadores do Curso de Extensão: PROEPRE/Unicamp (2004) Orly Zucatto Mantovani de Assis e Múcio Camargo de Assis a criança nem sempre é percebida sob o aspecto cognitivo e afetivo, portanto, necessita de um meio para, diante das tensões, coações e autoritarismo por parte

dos adultos, baseados nos moldes da educação tradicional, solucionar seus conflitos, sanar sua angústia, sua tristeza, ou seja, equilibrar-se afetivamente para interagir com o mundo a sua volta, de forma a desenvolver-se cognitivamente. É preciso entender que é a partir das solicitações do meio que as estruturas da inteligência vão se construindo e, a partir de novas solicitações, o sujeito tem a possibilidade de reorganizá-las, vivenciando constantes mecanismos de assimilação de novos objetos a esquemas já existentes e mecanismos de ampliação do conhecimento denominados acomodação, ou seja, toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores aos quais se aplicam. Vale pontuar que o conteúdo básico da teoria psicogenética de Piaget é a ação do sujeito sobre os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permite, adaptar-se ao mundo em que vive; o objeto do conhecimento. Para Piaget (1998) o resultado das sucessivas assimilações e acomodações é chamado de equilíbrio. Esse conceito (equilíbrio) refere-se a um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autorregulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente. Quando as estruturas que a criança já construiu não lhe permitem assimilar um novo objeto de conhecimento, isto é, determinado objeto é resistente, provoca uma perturbação no sujeito, o desequilíbrio é desencadeado.

Durante nossas reflexões teóricas e práticas no curso de formação de professores (PROEPRE, 2014) cujo objetivo comum consistiu em buscar compreender e valorizar a criança de forma integral em seus aspectos intelectuais, afetivos, morais e emocionais, acreditamos que esse processo de valorização seja articulado com a compreensão de que a criança precisa construir estruturas cognitivas responsáveis pela capacidade de estabelecer relações lógicas que inicialmente passarão pela organização do meio que estão inseridas desde simples reflexos sensorio-motores nos primeiros anos de vida a abstrações reflexivas cada

vez mais elaboradas na idade adulta, inerentes ao período do desenvolvimento em que se encontrarem (sensório motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal).

Contudo, é preciso que o educador compreenda que o ritmo da construção das estruturas mentais pode variar, sofrendo influências das solicitações do ambiente, isto é, de acordo com a maior ou menor possibilidade de atuar sobre objetos variados, interagir com crianças e adultos, inventar coisas, solucionar problemas. É preciso ter a compreensão de que a criança precisará passar por determinadas etapas do desenvolvimento caracterizadas por ideias que poderá considerar equivocadas num primeiro momento, mas que parecem ser necessárias para que o caminho às ideias finais seja mais assertivo (ZAIA, 2014).

Consideramos importante destacar que no contexto das relações pedagógicas, é necessário enriquecer o ambiente escolar com situações desafiadoras que despertem o interesse pela aprendizagem de acordo com o seu nível de desenvolvimento e potencialidades da criança. O pressuposto teórico e epistemológico de Piaget (1948) define o processo de compreensão a ser construído pela criança a partir da liberdade que a mesma possa ter em inventar ou reconstruir através da reinvenção e de suas necessidades. Cabe ao educador curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é formar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.

Vale lembrar que para Piaget (1996) a aprendizagem é uma entre outras formas de aquisição de conhecimentos que pode ocorrer mediante a experiência empírica (agindo diretamente de objetos ou eventos), ou, lógico-matemática quando o conhecimento é proveniente da coordenação das ações do sujeito sobre a realidade. Estas conquistas se inserem no instrumento mais valioso no qual todos nós estamos imersos desde o nascimento, e que à medida que evoluímos, esse poderoso instrumento nos acompanha - a Educação.

Compreender a educação como um processo que propicia a meninos e meninas a oportunidade de tomar consciência de si, de suas limitações e do outro, tem sido uma tarefa árdua para muitos educadores. Talvez por carência em sua formação, talvez por falta de oportunidade para aprimorar seus conhecimentos; talvez por estarem atolados e preocupados com o cumprimento das propostas curriculares conteudistas exigidas pelas redes de ensino, ou por se sentirem desvalorizados pela sociedade. Fatores que os levam a apatia, a vontade de desistir da profissão, e conseqüentemente no descrédito que passam a ter na transformação afetiva e cognitiva dos seus alunos por meio de suas ações e solicitações que podem fazer com que as crianças aprendam e se desenvolvam. Enfim, falta-lhes acreditar na transformação de si mesmo. Estendendo um pouco nossa reflexão, tomar consciência do outro implica saber que todos estão inseridos no mesmo universo de socialização, que todos são sujeitos dotados de direitos e deveres, mas que no entanto, é preciso criar situações e desenvolver ambientes e/ou espaços educativos que favorecem o desenvolvimento dos indivíduos para a aprendizagem.

Portanto, por mais que o individualismo cresça numa sociedade ainda dividida em castas, altamente capitalista e segregadora, a convivência com o outro ainda será necessária para que o sujeito se desenvolva e conheça. Convivência necessária no sentido de possibilitar aos indivíduos a reflexão sobre sua atuação no mundo e para quem está a servir nesse mundo, no que acreditam, levando em conta um modelo de educação que os tornem conscientes de suas limitações, possibilidades, ilusões e desilusões sem deixar de considerar o outro que também o representa em sua cultura, meio e convívio social.

Sobre a epistemologia da didática, muitas investigações surgiram a partir de alguns educadores da Escola Nova, movimento que buscou a renovação do Ensino após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo como precursores desse movimento Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e

gratuita. Na Europa (década de 20), John Dewey e Claparède já demonstravam o conflito existente entre metodologias impositivas e o apoio à criatividade infantil, que, com a vasta obra epistemológica agregada de Jean Piaget, esclareceram-se as ideias fundamentais da escola vistas ao reconhecimento e a distinção entre aprendizagens e pseudoaprendizagens.

Como princípio básico, a educação deveria permitir a cada um o crescimento pessoal, como a capacidade autodeterminação e de compromisso. Nesse processo, o indivíduo aceita valores e toma posições de acordo com aquilo que compreendeu e se conscientizou. Mas, para que haja de fato educação, é preciso que haja intencionalidade na ação de educar. A ação transeunte do educador e a ação imanente do educando não podem ser, não devem ser, duas ações paralelas que nunca se encontram uma com a outra; devem chegar a ser, desde o seu início, ações intimamente relacionadas. Ou seja, a educação é uma tarefa comum quer ao educador, quer ao educando, cujo resultado dessa relação levará ao aperfeiçoamento de ambos, uma vez que, cada uma das partes tem algo para dar e receber.

A escola enquanto instituição educativa deve favorecer certos princípios, pondera Simancas (1992), destacam-se: 1) princípio da autorrealização, 2) princípio de compromisso e o 3) princípio de cooperação. O primeiro princípio considerado por Simancas como “central” diz respeito à autorrealização da pessoa humana, o segundo princípio configura a autotarefa de educar-se com compromisso (princípio decisivo), e por fim, o terceiro princípio o da (cooperação) que consiste em orientar as ações do educando e do educador, de modo a conseguir o desenvolvimento pleno de ambas as partes durante o processo complexo e ao mesmo tempo simples, de executar ou operar cada um, o que cada um corresponde, até chegar a dar o mais pleno e mais valioso das duas pessoas.

Portanto, papel do professor no processo formativo da criança é de suma relevância. Propor atividades que façam sentido e que lhes sejam significativas, que

lhes despertem para a vida em ação e movimento pode ser um caminho para que elas manifestem em suas ações, suas mais diferentes formas de expressão e desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Cabe ao educador, colocar à criança em contato com os materiais e executar as solicitações necessárias e oportunas presentes no meio escolar para que a criança desenvolva suas possibilidades cognitivas, morais e afetivas. Dessa forma, transitariam gradativamente dos níveis elementares do processo de construção da inteligência, da afetividade, da moralidade, para construções e operações cognitivas cada vez mais elaboradas.

Por conseguinte, é preciso que pensemos e discutamos um novo modo de encarar a educação, a partir de relações educativas pautadas no desejo de aprender, no respeito e na tolerância. Piaget (1970) explicita que são três os problemas que envolvem o ensino: a) finalidades do ensino, b) conteúdos ensinados e c) conhecimentos das “leis” do desenvolvimento mental para encontrar os meios mais adequados ao tipo de formação educativa desejada. Os problemas citados se situam em dois campos, porém, com diferentes conotações. No que se refere ao ensino, à questão dos conteúdos tem compromisso de natureza social, uma vez que é a sociedade que determina os currículos escolares de acordo com o que considera mais adequado aos seus jovens membros. Estes por sua vez, englobam comportamentos, atitudes, habilidades e conteúdos cognitivos.

Quando se menciona conceitos que se implicam mutuamente como as relações entre ensino e aprendizagem, é certo que o desenvolvimento e os fatores responsáveis para que ele ocorra não sejam discutidos ou mencionados no meio educativo. Tornando o desenvolvimento uma dimensão esquecida no meio escolar. Esse fato acaba por negligenciar a importância de compreender o desenvolvimento e o processo pelo qual os alunos constroem e organizam o conhecimento. O desenvolvimento, incluindo as ideias de crescimento e mudança, também contém a ideia de progresso, melhoria, aperfeiçoamento, conforme critérios determinados.

Na teoria piagetiana haja vista encontramos os subsídios necessários para valorizar a necessidade de se compreender como os alunos se desenvolvem cognitivamente e moralmente e o modo como esses fatores podem influenciar a relação dos mesmos com a aprendizagem.

Piaget (1932) distingue os estágios paralelos pelos quais os sujeitos perpassam e afirma que os estágios do afeto correspondem aos estágios do desenvolvimento das estruturas do pensamento. Isto é, há uma correspondência e não uma sucessão. Vejamos a evolução desses estágios segundo a perspectiva piagetiana. Sobre esse paralelismo entre a vida afetiva e cognitiva segue algumas características fundamentais.

**Desenvolvimento afetivo e cognitivo segundo as duas tendências morais:
heteronomia e autonomia ou personalidade ética.**

Características do desenvolvimento afetivo

AFETOS INSTINTIVOS 0-1 MÊS Impulsos instintivos (fome, dor...), choro indiscriminado (não sabemos se chora por dor ou medo...). Ainda não reconhece o meio, mas, se relaciona com ele por meio das primeiras emoções.

AFETOS PERCEPTIVOS 2 -7/8 MESES Hábitos que geram sensações de prazer e desprazer, agradável/desagradável mãe alimenta ou demora em alimentar.

AFETOS INTENCIONAIS 7/8 – 18 MESES Primeiros hábitos: choro já se torna um hábito, não é mais instinto. (se se repete pode ser discriminado). Interesse pelo próprio corpo, usa o corpo para obter prazer. Centra-se em si mesmo (egocentrismo). Joga objetos para ver suas reações. Com a noção de objeto permanente há o início da representação (reconhecimento no espelho). Suas ações são intencionais. Realiza suas primeiras escolhas e as valoriza.

AFETOS INTUITIVOS E SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS (18 A 24 meses a 7/8 anos) Identificação de si no espelho; investe na sua relação com os outros em trocas sociais e experimenta sentimentos de inferioridade e superioridade; pelos outros têm sentimento de simpatias e antipatias (já que não se

conserva um valor). Há submissão em relação ao adulto, pois ele é fonte de regras; sente por ele amor e medo; os instintos tornaram-se hábitos, coordenaram-se e com intenção passam agora a ser “interesse” regulador da energia.

AFETOS NORMATIVOS E INÍCIO DOS SENTIMENTOS MORAIS (7/8 anos a 11/12 anos) O interesse é canalizado para algo de acordo com a vontade, torna-se capaz de organizar os valores e regular o que é mais importante para cada um; há possibilidade de descentração de si e por isso consegue coordenar mais de um ponto de vista; percebe a importância da coletividade e se sente pertencente a ela, início do respeito mútuo: vê o outro com reciprocidade; o respeito é misto de vergonha e culpa; a justiça passa a ser distributiva.

SENTIMENTOS, IDEIAS E INÍCIO DA PERSONALIDADE (a partir dos 11/12 anos) Formação da personalidade. Nesta fase já possuem uma hierarquia de valores organizada. Há uma autonomia em relação as regras que valem para todos, inclusive para si de acordo com os princípios; há um critério de justiça distributiva, podendo chegar à equidade; sentimento de participação e de pertencimento. Vê valor em si e no outro; conquista dupla: de si e inserção na sociedade. Fonte: TOGNETTA (2009, p. 65-67).

Características do desenvolvimento cognitivo

SENSÓRIO MOTOR

(0 – 1 MÊS) Ações reflexas e primeiras tendências instintivas e emotivas. Correspondência entre a vida biológica e a vida mental – sucção, preensão.) a criança vai conhecendo o mundo e se adaptando a ele.

(2 – 7/8 MESES) aproximadamente. Começo dos esquemas de ação; coordenação de reflexos; sorriso - primeiros espasmos como reação ao movimento e depois ao que reage; repetição das ações ainda sem intenção; reações circulares, primeiro com o corpo (chupar o polegar ou a mão).

(7/8 – 18 MESES) aproximadamente. Os esquemas de ação passam a ser coordenados com intenções e generalizados; início da intencionalidade (joga objetos no chão de diferentes maneiras); procura objetos que saem do seu campo visual - noção de objeto permanente; início da representação (o objeto permanece mesmo escondido); conduta egocêntrica (o mundo age em função dela); há esquemas práticos (anterior à linguagem).

PENSAMENTO PRÉ – OPERATÓRIO (2- 7 ANOS) aproximadamente

Estágio da inteligência intuitiva (pré-lógica). Aparecimento da linguagem (consolidação da representação); Acontece a interiorização da ação (agora em plano mental) – já começa a compreender e usar símbolos; há uma espécie de narcisismo sem narciso (a criança não consegue levar o outro em consideração mas tem consciência do seu “eu”); ainda não tem reversibilidade; indiferenciação do eu com a realidade exterior; relaciona-se com o outro, mas muitas vezes com monólogos coletivos; realismo moral (animismo, artificialismo infantil).

PENSAMENTO OPERATÓRIO CONCRETO (7-11 ANOS) aproximadamente

Estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica); há possibilidade de operar – coordenar ações em plano mental e, portanto, antecipar e reconstruir ações nesse plano possui reversibilidade do pensamento; tem noções operatórias de causalidade, tempo e espaço.

PENSAMENTO OPERATÓRIO FORMAL- A partir dos 11/12 anos

O adolescente modifica os esquemas em função dos problemas abstratos; coordena diferentes variáveis e consegue ter um pensamento sob formas sem necessitar de conteúdos (ex: álgebra), pois tem um pensamento hipotético dedutivo; realiza trocas de pontos de vista; é capaz de coordenar modificações dos esquemas mentais para resolver os problemas sempre por um pensamento abstrato.

Observação: todas as idades são médias prováveis, não exatas. Fonte: TOGNETTA, 2009.

No entanto, é conveniente pontuarmos que cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores, em que cada estágio é constituído por formas particulares de equilíbrio que efetuam a evolução mental no sentido de uma equilibração cada vez mais complexa. Jean Piaget (1896-1980, 2012) descreve em sua obra características importantes dos estágios destacados anteriormente, nos quadros apresentados e que contemplam o aparecimento de novos esquemas e o surgimento de novas estruturas inerentes ao processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Considerações finais

Vimos durante nossas reflexões que nas relações educativas, é imprescindível que o educador não se esqueça do principal instrumento – a inteligência, que por sua vez está atrelada ao desenvolvimento cognitivo, o qual exige que a criança conquiste certas competências cognitivas e psicológicas para que se desenvolva. Ou seja, a criança necessita de um ambiente desafiador que estimule o processo de aprendizagem e desenvolva instrumentos necessários para conhecer. Esses instrumentos são os diversos poderes da mente que Piaget denomina de esquemas de ação e operação. O conjunto desses esquemas e operações auxilia na captação da realidade e das ideias com as quais a criança entra em contato, permitindo a estas, sua organização. Sendo, portanto, excelentes captadores de conhecimento para a aprendizagem, pois, permite, por exemplo, que a criança desenvolva a capacidade de classificar, seriar, comparar, relacionar meios e fins, e oferece suporte ao processo de aprender, ou melhor, abre caminhos para que a aprendizagem ocorra.

Nesse contexto, reforçamos que valorizar as necessidades infantis, seu potencial criativo e de produção, torna-se uma tarefa educativa que exige de nós, enquanto docentes, uma mudança de postura metodológica frente às novas transformações sociais.

Nos anos iniciais, muitos professores se indagam como é que as crianças pequenas constroem os conceitos lógicos matemáticos. E, em suas tentativas, às vezes infrutíferas observam que ao tentar “ensinar” matemática (o apanágio da didática), verificam que seus alunos não adquirirem tais conhecimentos, ou, não compreendem adequadamente o conceito de número. Evidentemente, verificamos um erro por parte de muito educadores supor que é por meio do ensino repetitivo baseado na memorização que a criança irá adquirir o conceito de número, ou que venha a compreender outros conceitos lógicos.

Na obra “Para onde vai a Educação?”, Piaget (1948) décadas atrás já enfatizava que seria preciso uma reforma de grande profundidade no ensino, e que um novo método deveria ser implementado, e um dos recursos utilizados seria o método ativo ou modelo construtivista de ensino. Essa proposta metodológica confere especial relevo e valorização à atividade espontânea da criança ou do adolescente. Proposta que exige que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos construída e não simplesmente transmitida.

A formação de educadores fundamentada no conhecimento da psicogênese das operações lógico-matemáticas preconiza e espera que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço das crianças, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas, como infelizmente ainda ocorre em práticas pedagógicas engessadoras que limitam o processo de construção, elaboração e organização do conhecimento de muitas crianças.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo e especificamente ao processo de construção do conhecimento lógico, Mantovani de Assis (2014), estudiosa da obra Piagetiana, destaca em mais um de seus textos publicados, e destinados à formação continuada de educadores (MANTOVANI DE ASSIS, 2014, p. 139), que: “se os adultos tentam ensinar os conceitos matemáticos prematuramente às crianças, sua aprendizagem é apenas verbal”. Ainda, sobre o processo de construção dos conceitos lógicos, a autora acrescenta que “a verdadeira

compreensão que se têm deles só ocorre com o desenvolvimento intelectual, que consiste no processo pelo qual as estruturas do pensamento se constroem”. Ou seja, é preciso que as crianças desenvolvam primeiramente as estruturas cognitivas para que se tenha êxito no processo de aprendizagem.

Sendo assim, de nada adianta tentar inculcar algo nas mentes das crianças se as mesmas, ainda não construíram as estruturas mentais ou cognitivas necessárias para que possam aprender com compreensão os conteúdos escolares. Primeiramente, é preciso que elas compreendam os fundamentos elementares inerentes aos conceitos lógicos, realizem diferentes assimilações, aprendam a coordenar suas ações, a estabelecer relações, e que se autorregulem para que de fato se desenvolvam, para que mudemos nossa postura pedagógica frente a compreensão de como devemos “ensinar” para que as crianças aprendam. A escola que persiste na memorização de conteúdos ou de métodos de ensino inúteis e arcaicos, que não considera os aspectos importantes do desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral acaba promovendo infelizmente, uma profunda alienação intelectual e ética da infância.

Vimos desse modo, a importância de se conceber no contexto das práticas pedagógicas os fundamentos teóricos que norteiam o processo de desenvolvimento psicológico da criança. Para que perante das lacunas observadas nesse processo o educador possa encontrar intervenções mais justas e eficazes de maneira que ela efetivamente aprenda a conhecer. Superando eventuais carências cognitivas que inibem a conquista de habilidades e competências curriculares a serem conquistadas durante o processo de escolarização. Mantovani de Assis (2013) conclui que as atividades matemáticas propostas deverão passar pelo crivo de seu espírito crítico, e do conhecimento científico. Quer se tratem de atividades matemáticas, linguísticas, musicais, artísticas, o essencial é que o educador (a) tenha sempre em mente o nível de utilização que as crianças farão de suas propostas. Para tanto, o professor deverá antever em que medida as atividades que

propõe contribuirão para o desenvolvimento do conhecimento, de habilidades ou de atitudes infantis.

Referências

Assis, O. Z. M. (org). Educação Matemática: Uma contribuição para a formação continuada de professores, Campinas, SP: Book Editora, 2014.

Assis, O. Z. M. e Assis M. M. (Org.). PROEPRE: prática pedagógica. 3ª.edição. Campinas, SP: Graf. FE; LPG, 2004.

Piaget, J. Biologia e conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense: Universitária, 1970, 182p.

_____. Para onde vai a educação?. Tradução: Ivete Braga, 6. Edição, Rio de Janeiro, 1896 - 1978, 1948.

_____. O juízo moral na criança. São Paulo. Summus, 1932/1994.

Simancas, J. L. G. Educacion: libertad y compromiso. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1992.

Tognetta, L. R. P. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

Zaia, L. L. O processo de desenvolvimento: PROEPRE – In: Camargo de Assis. M e Mantovani de Assis, O.Z. Fundamentos teóricos II. Campinas: LPG, 2014.

Tognetta, L. R. P. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

COMUNICAÇÃO ORAL
APRENDER A SER



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

ELEANOR RIGBY: OS BEATLES E O VÁCUO EXISTENCIAL

Valério José Arantes – valerio@unicamp.br – FE / UNICAMP

Roseli Coutinho dos Santos Nunes – roselicoutinhonunes@gmail.com – FAJ

Centro Universitário

Resumo

Para descrever as experiências com a realidade existencial, a humanidade dispõe de quatro discursos para registrar a compreensão da realidade (olhares possíveis): Discurso Religioso, Discurso Artístico, Discurso Filosófico e Discurso Científico. Este artigo analisa um discurso artístico dos Beatles – grupo reconhecido como o maior fenômeno registrado no campo da canção de massa dos anos de 1960 – para transformá-lo em um discurso científico, capaz de trazer mais informações sobre o fenômeno do Vácuo Existencial e a Depressão. Em termos educacionais, este trabalho fundamenta-se nos quatro pilares propostos pela Unesco, em relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 1999), assim definidos: *Aprender a Ser*, *Aprender a Conviver*, *Aprender a Fazer* e *Aprender a Conhecer*. A partir de canções dos Beatles é possível discutir questões do nosso tempo, como os direitos humanos e os problemas sociais, o enfrentamento da intolerância e do racismo. Devido à relevância dos temas solidão e vácuo existencial, na análise da canção *Eleanor Rigby* (1966) foram trabalhados esses temas como possibilidade interpretativa para o nosso tempo, por meio do conceito Vácuo Existencial, gerador da solidão, do psicólogo existencialista Rollo May.

Palavras Chave: Psicologia; Educação; Beatles (conjunto musical).

Introdução

Para descrever as experiências com a realidade existencial, a humanidade dispõe de quatro discursos para registrar a compreensão da realidade (olhares possíveis): Discurso Religioso, Discurso Artístico, Discurso Filosófico e Discurso Científico. Neste artigo analisa-se um discurso artístico dos Beatles para transformá-lo em um discurso científico, capaz de trazer mais informações sobre o fenômeno do Vácuo Existencial e a Depressão.

Em termos educacionais, fundamenta-se este artigo nos quatro pilares propostos pela Unesco, em relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 1999), assim definidos: *Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Fazer e Aprender a Conhecer.*

O grupo inglês *The Beatles* é reconhecido como o maior fenômeno registrado no campo da canção de massa dos anos de 1960, período marcado pela eclosão de movimentos socioculturais protagonizados principalmente por segmentos juvenis que tiveram grande repercussão nos campos da política, do comportamento e das artes. O grupo formado pelos quatro jovens britânicos traduziu e protagonizou com alcance planetário o espírito rebelde e transgressor que gerou desdobramentos nos níveis comportamentais, dos valores, da política e da arte.

A mudança no cenário musical, através da imagem pública dos Beatles, atingiu desde as formas mais aparentes do comportamento (o vestuário ou os cabelos) até as mais profundas (sexo, amor, relações familiares, uso de drogas). É inegável que os Beatles trouxeram uma verdadeira explosão cultural. O estilo de vida deles foi tão gritante que foram os primeiros a fazer a indústria fonográfica, universalizar e levar a música aos quatro cantos do mundo. Até então, somente a Coca-Cola era universal (NUNES, 2017).

Formada em Liverpool, no final dos anos 1950, é o grupo mais comercialmente bem-sucedido e aclamado da história da música popular³⁴. A partir de 1962, o grupo era formado por John Lennon (guitarra rítmica e vocal), Paul McCartney (baixo e vocal), George Harrison (guitarra solo e vocal) e Ringo Starr (bateria e vocal). Dois integrantes da banda ainda estão vivos e ativos no meio musical: Ringo Starr e Paul McCartney, ainda fornecendo material para a mídia e gravando composições inéditas.

Se na época os Beatles representavam uma afronta aos pais, atualmente o gosto pelas músicas da banda passa de pai para filho. A pesquisadora Ana Sílvia Pereira da Silva³⁵ afirma que as redes sociais também têm contribuído para a manutenção dessa influência, facilitando o encontro de informações entre os fãs que viveram a beatlemania em seu auge e os jovens que descobrem a cada dia novas histórias sobre o grupo e utilizam as ferramentas sociais para disseminar suas opiniões e homenagear a banda criando imagens, vídeos e músicas sobre a obra dos Beatles.

Os Beatles lançaram vários álbuns que elevaram o rock a um nível artístico nunca visto, experimentaram de tudo: música indiana, fitas rodadas de trás para frente, sons de animais, LSD, e ainda influenciaram várias gerações de músicos. Muitos temas fizeram parte do universo das canções dos Beatles, mas a mensagem básica da banda era o amor, inicialmente a ideia de amor romântico e posteriormente o respeito ao amor universal por toda a humanidade. A ideia de “fazer amor e não a guerra”.

³⁴ Em 2003, a revista *Rolling Stone* americana classificou o álbum *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* dos Beatles como o melhor de todos os tempos e, em 2004, incluiu os Beatles em primeiro lugar na Lista dos Cem Maiores Artistas de Todos os Tempos.

³⁵ Comunicação da pesquisa “A importância dos meios digitais para a disseminação da Beatlemania no século XXI” no Congresso do Rock, edição de 2013.

A partir de canções dos Beatles é possível discutir a questão dos direitos humanos e problemas sociais, como o enfrentamento da intolerância, racismo³⁶; é possível também discutir outras questões do nosso tempo. Muitas canções dos Beatles oferecem conteúdo para discussão de temas da psicologia e sociologia, além de outros temas atuais, e é devido à relevância dos temas solidão e vácuo existencial que, na análise da canção *Eleanor Rigby*³⁷ (1966), foram trabalhados como possibilidade interpretativa para o nosso tempo.

Os Beatles olham para as misérias do mundo e das pessoas com condescendência, com ternura, como é o caso das pessoas solitárias e fracassadas descritas na canção *Eleanor Rigby*, que muitos críticos identificam como os próprios fãs do grupo.

A justificativa para a escolha do tema Vácuo Existencial e solidão, geradores de depressão e ansiedade, é devido aos dados de 2012 do mapa da depressão no Brasil apontar que o país apresenta, proporcionalmente, mais casos no mundo. Segundo o mapa apresentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de acordo com um estudo divulgado, o Brasil é o país com a maior prevalência da doença no último ano, com 10,8% da população apresentando o distúrbio mental. O

³⁶ Os Beatles mostraram apoio ao movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos ao se recusarem a tocar em frente de plateias segregadas. A banda se manifestou publicamente quanto aos Direitos Civis em 1964, quando se recusaram a se apresentar em um show só para brancos no Gator Bowl, em Jacksonville, na Flórida, Estado ainda dominado pela segregação racial. “Nós nunca tocamos para públicos racistas e não vamos começar agora” disse na época John Lennon, “Preferiríamos perder o cachê.” A luta pela igualdade racial nos Estados Unidos inspiraria depois Paul McCartney a escrever a canção *Blackbird* de 1968 (NUNES, 2017).

³⁷ Quando Bob Marley foi para os Estados Unidos, em 1966, ele ouviu pela primeira vez *Revolver* dos Beatles e ficou particularmente hipnotizado por *Eleanor Rigby*, retomando sem parar à faixa, fixado. Diferente de outras canções do álbum, a música de inspiração barroca, principalmente Vivaldi, dispensa o acompanhamento instrumental dos Beatles, optando apenas por um arranjo de cordas baseado em um esboço musical de George Martin, o produtor. Além de a música trazer um tema incomum para época: a solidão e morte de uma mulher. Concebida para ser o lado B do disco *Yellow Submarine*, a canção ultrapassou em sucesso e fama à viagem psicodélica do submarino, chegando ao topo da parada na Inglaterra e 11º nos Estados Unidos.

Japão está no final do ranking, com apenas 2,2% de pessoas doentes nos últimos 12 meses.

A OMS estimou que a doença afetasse 121 milhões de pessoas em 2013. O estudo foi realizado em 18 países para montar um panorama global do problema. A mesma metodologia foi utilizada para avaliar as nações pesquisadas, que foram divididas de acordo com sua economia. Os de alta renda estudados são Bélgica, França, Alemanha, Israel, Itália, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Espanha e Estados Unidos. Os de baixa e média são Colômbia, Índia, China, Líbano, México, África do Sul, Ucrânia e Brasil – com dados apenas da cidade de São Paulo.

A importante contribuição dos Beatles para a música popular foi por meio das letras das canções influenciadas por Bob Dylan. O quarteto foi da canção *I wanna hold your hand* (1962) à existencialista *Eleanor Rigby* (1966), que evoca o oceano de solidão presente em todos nós, conforme apresenta o trecho: “Eleanor Rigby, morreu na igreja e foi enterrada junto com seu nome, ninguém veio”.

Eu não quero sugerir que os Beatles escreveram poesia brilhante. Eles não o fizeram. Mas eles, tanto quanto Bob Dylan, mudaram a ênfase da música popular numa direção mais literária. (...) Foi John Lennon quem nos ensinou a brincar com palavras, que não tinha medo de evocar as imagens mais elusivas e surpreendentes. (...) (Os Beatles) deram à composição popular novas telas, novas cores e novos pincéis com os quais trabalhar. (CONNOLLY, 1983, introdução)

Vácuo Existencial e solidão em *Eleanor Rigby*

Na história do rock, é uma das primeiras bandas britânicas a lidar com as tristezas e os problemas humanos em suas canções, como o Vácuo Existencial e a solidão, numa esfera mais ampla do que o simples sofrimento do jovem traído ou abandonado, como se pode notar nas canções *Nowhere man* (1966) e *Eleanor Rigby* (1966).

O Vácuo Existencial, gerador da solidão, está presente nos homens, em maior ou menor grau. É vivenciado em inúmeras circunstâncias da existência humana. Emerge diante de situações peculiares e às vezes estressantes na vida das

pessoas. Também pode ser observado diante dos vários lutos e perdas vividos ao longo da vida do indivíduo. Permeia alguns distúrbios e patologias psíquicas, como a própria depressão. É vivenciado, de forma explícita ou implícita, no cotidiano de cada ser humano toda vez que se questiona, reflete e filosofa acerca do verdadeiro sentido da vida. O psicólogo existencialista Rollo May (2002) explica o Vácuo Existencial:

A sensação de vazio provém, em geral, da ideia de incapacidade para fazer algo de eficaz a respeito da própria vida e do mundo em que vivemos. O vácuo interior é o resultado acumulado, a longo prazo, da convicção pessoal de ser incapaz de agir como uma entidade, dirigir a própria vida, modificar a atitude das pessoas em relação a si mesmo, ou exercer influência sobre o mundo que nos rodeia. Surge assim a profunda sensação de desespero e futilidade que a tantos aflige hoje em dia. E, uma vez que o que a pessoa sente e deseja não tem verdadeira importância, ela em breve renuncia a sentir e a querer. (MAY, 2002, p. 22).

A canção existencialista *Eleanor Rigby* evoca o oceano de solidão presente em todos nós. Ao se perguntar que tipo de pessoa ficaria recolhendo arroz em uma igreja depois de um casamento, Paul McCartney acabou sendo levado à protagonista, talvez uma solteirona, e a limpeza da igreja se tornou uma metáfora para suas oportunidades de casamento perdidas.

A música é um apelo para que se vejam todas as pessoas solitárias que vivem olhando para fora pela janela, usando um rosto, sem ser ninguém porque ninguém a vê, ninguém a conhece. A canção é usada em aulas da disciplina de Psicopatologia, nos cursos de Psicologia, para discutir o problema psicológico denominado “vácuo existencial”, que geralmente leva os pacientes ao suicídio.

De acordo com análise de Débora Marx, ao buscar de forma desenfreada escapar da solidão o homem acaba caindo nela. Em um caminho sem volta, maquia-se aquilo que se teme. Lennon e McCartney não sabiam, mas cantaram em *Eleanor Rigby* as angústias de hoje. Atualmente, as pessoas até lutam contra a solidão, mas pela influência de um sistema tão pesado, pela intensificação da vida nervosa e por fortes inversões de valores, se iludem com uma falsa vida

compartilhada nas redes sociais, que são verdadeiras catedrais em que o pseudo amor próprio, a falsa felicidade constante, os duvidosos relacionamentos perfeitos, e as festas animadas reinam absolutos. A solidão não tem espaço na perfeição do mundo virtual, divulgado pelas redes sociais.

A psicologia dos últimos tempos tem sido influenciada por tais contextos, sendo a psicologia humanista de Rollo May a que de forma mais notável incorporou tais influências e articulou os conceitos de autoconhecimento, liberdade, responsabilidade, escolha, angústia, ansiedade, desespero, intersubjetividade e consciência. O problema colocado pode abrir discussões de vários temas que são comuns à psicologia existencial-humanista de Rollo May, aos temas existencialistas dos filósofos Søren Aabye Kierkegaard e Jean-Paul Sartre.

Rollo May (2002) oferece um panorama da situação do homem no século XX, mostrando que a época está marcada como um momento da História em que o dilema da vida humana se intensifica. O autor mostrar o que motivou o surgimento dessa situação e caracteriza o contexto histórico e como o ser humano refletiu este contexto, com os questionamentos: quais seriam os principais problemas interiores do nosso tempo? Que tipo de conflitos existem no homem? Este homem perdeu a sua significação, perdeu a sua identidade enquanto indivíduo. O sentido do eu é deficiente.

As perguntas “quem sou eu?”, “para onde vou?”, “qual o significado da vida?” permanecem sem respostas, mas persistem ainda no século XXI. As pessoas não mais se utilizam de sua força, não afirmam sua própria identidade, e assim não conseguem ter importância, exercer influência e potência, sendo vítimas passivas das circunstâncias exteriores, despidas de significação. Ocorrem os processos “de massa” (cultura, educação, comunicação, tecnologia), que acabam ditando como se deve ser, resultando em revoltas e crises, em que as pessoas tentam se reafirmar como indivíduos.

A música *Eleanor Rigby* apresenta o quadro muito solitário e isolado da existência, ao apresentar um forte e belo retrato da solidão de duas perspectivas: de uma mulher, *Eleanor Rigby*, que sonha por alguém que teima em não aparecer; e de um padre, cujos sermões não são ouvidos por ninguém e por sentir que no fundo não salva ninguém.

A indagação de onde vêm todas as pessoas solitárias está presente na canção de forma insistente. É possível que as pessoas solitárias sejam aquelas que se identificam unicamente com seus próprios interesses, que só têm espaço para si mesmas em sua vida. Falta-lhes a habilidade em se relacionar com os outros, que são obstáculos à sua ganância ou um meio para sua satisfação. A incapacidade em ver os outros como algo além de restrições à avaria ilimitada impede as pessoas de ficarem no local ao qual pertencem na comunidade (BAUER, 2007).

Eleanor Rigby pode provocar pena, pois não se pode suportar o pensamento de uma solidão tão grande, pois há necessidade de relacionamento e ligação com outras pessoas. O ser humano necessita de unidade, de amor e de comunidade, mas só se encontra a satisfação numa comunidade de indivíduos que aceitam regras. Existem exigências estruturais políticas e sociais que devem ser atendidas antes que os relacionamentos possam exemplificar o ideal. A sociedade contemporânea promove o isolamento por meio de ideias de ganância, auto interesse e materialismo.

Dessa forma, *Eleanor Rigby* pode ser uma vítima. O ser humano sente-se sem significado, encontra sua significação em lugares que não exigem que a tenha, por exemplo, em meio a multidões; ou ainda espera encontrar nas drogas ou computadores resoluções e satisfações, o que pode decorrer da consciência diminuída, estado mais profundo da perda de significação (MAY, 2002), conforme a explicação do vazio existente no homem:

Um ser humano não é oco num sentido estático, como se fosse uma bateria precisada de nova carga. A sensação de vazio provém, em geral, da idéia de incapacidade para fazer algo de eficaz a respeito da própria

vida e do mundo em que vivemos. O vácuo interior é o resultado acumulado, a longo prazo, da convicção pessoal de ser incapaz de agir como uma entidade, dirigir a própria vida, modificar a atitude das pessoas em relação a si mesmo, ou exercer influência sobre o mundo que nos rodeia. Surge assim a profunda sensação de desespero e futilidade que a tantos aflige hoje em dia. E, uma vez que o que a pessoa sente e deseja não tem verdadeira importância, ela em breve renuncia a sentir e a querer. A apatia e a falta de emoções são defesas contra a ansiedade [...]. (MAY, 2002, p.22).

Ninguém que ser *Father McKenzie*, escrevendo palavras que nunca serão lidas ou notadas³⁸, mesmo que sejam sinceras e fecundas de sentimentos. Dar-se mais importância parece mais válido, é mais fácil e doentio viver uma falsa felicidade do que ser honesto consigo mesmo.

Nessa tentativa de não ser esquecida, de negar a condição existencial primária, é que a pessoa acaba se perdendo. Começa-se a substituir pessoas por coisas, a dar mais valor ao *ter* do que ao *ser*. A fantástica máquina do mercado diz todo dia que objetos valem mais que pessoas, que interesse emocional se resume a um “match”³⁹, que o meu valor está intimamente ligado ao valor do meu salário, que a admiração dos outros por mim é refletida nos “likes” das postagens das redes sociais.

Essa situação pode ser representada quando as pessoas desistem de saber “quem são” e se contentam em como “são vistas”; um exemplo desse fato é quando se coloca diante da seguinte frase “sou apenas uma coleção de espelhos refletindo o que os outros esperam de mim” (MAY, 2002, p. 27) que faz refletir se o que se quer é realmente aquilo que se deseja, ou é simplesmente um reflexo do que a sociedade espera, como por exemplo, completar um curso superior, casar, ter filhos, entre outros.

³⁸ Os Beatles foram ouvidos, lidos e notados por milhares de pessoas no mundo contemporâneo.

³⁹ *Match* e *like* são recursos de redes sociais. Para acontecer o *match* é preciso que a pessoa que você curtiu também te dê um *like*. Quando isso acontece é liberado o recurso de chat privado. Vale destacar que a pessoa não consegue identificar quando ganha um *like*. Ou seja, só é possível acontecer um *match* quando as duas, de forma aleatória, se curtem no aplicativo.

A aceitação social, o “ser estimado” tem tanta importância porque mantém à distância esta sensação de isolamento. Quando a pessoa está cercada de cordialidade, imersa no grupo, é reabsorvida, como se voltasse ao ventre materno, em simbologia analítica. Temporariamente esquece a solidão, embora ao preço da renúncia à sua existência como personalidade independente. Perde assim a única coisa que a ajudaria positivamente a vencer a solidão a longo prazo, isto é, o desenvolvimento de seus recursos interiores, da força e do senso de direção, para usá-los como base de um relacionamento significativo com os outros seres humanos. (MAY, 2002, p.29)

Para Rollo May (2002) esta impotência conflitiva causa a ansiedade, que por sua vez leva à apatia, e daí para a hostilidade e à alienação do homem em relação ao homem. Este é um círculo vicioso na dinâmica psicológica, já que o isolamento intensifica o sentimento de impotência. O que acontece é uma diminuição ou mesmo perda da consciência do eu. Este é o ponto central da perda de significação. Como parte da caracterização desta perda, Rollo May (2002, p.183) apresenta a solidão e o combate “É verdade que a ansiedade neurótica e a solidão podem e devem ser vencidas: a coragem necessária para enfrentá-las reside em tomar medidas para obter ajuda profissional.”.

O ficar só é assustador quando é sentido como um isolamento, o “medo da solidão” passa a ser uma ameaça quando essa não é concebida como valor positivo. O homem contemporâneo sofre uma desesperança, que se apresenta por várias faces de sofrimento. A ausência do Outro é um dos maiores fantasmas dessa realidade. Segundo Angerami-Camon: “A solidão é, assim, a configuração extremada da ausência do Outro. O Outro que se torna presente pela própria ausência configura em meu ser sua necessidade”. (ANGERAMI-CAMON, 1990, p.06)

Há relação dos Beatles com o psicólogo existencialista Rollo May (2002), naquilo que o homem contemporâneo pode se educar, pois a liberdade é conquistada gradativamente e, basicamente, para que isso aconteça é necessário ao homem escolher a si mesmo como provedor ao assumir a responsabilidade por sua própria existência. Não importa a época em que se vive, se no século XX ou XXI, nem tampouco nossa idade, o que realmente importa é a capacidade de alcançar a

liberdade interior e viver com integridade. Essa observação pode ser entendida como a receita dos Beatles na canção *Eleanor Rigby* que oferece uma receita para a conscientização da solidão, ao sentir-se como se tivesse perdido sua significação, o homem é tomado pelo sentimento de vazio.

Outro psicólogo importante foi Arthur Janov, precursor da Psicologia Transpessoal, criador da terapia do grito primal que consistia em levar os pacientes a superarem os problemas, reavivar sofrimentos da infância, erradicando a dor através de gritos e choro, cuja terapia influenciou John Lennon e Yoko Ono. No dia 8 de junho de 1970, Arthur Janov, preocupado com o comportamento de John Lennon e como parte do tratamento da Terapia do Grito Primal, o aconselhou a assistir o filme *Let it Be* para relaxar. Lennon aceitou e assistiu ao filme num cinema vazio em São Francisco. Com ele estavam o próprio Janov, Yoko Ono, o editor da revista Rolling Stone, Jann Wenner e sua esposa. John Lennon chorou ao ver o filme. Na canção *Mother* (1970), Lennon expôs ao mundo sua dor por ter sido abandonado pelo pai e por falta de condições financeiras também pela mãe, e ter sido entregue à tia para ser criado. Nessa canção é possível ver a influência do Grito Primal no conteúdo triste e nos berros assustadores carregados de pura dor.

As canções dos Beatles também ofereciam consolo, conforto e solidariedade, conforme avaliação de Paul McCartney:

No decorrer dos anos, tenho recebido um monte de cartas maravilhosas de gente que diz: “Aquela canção realmente me ajudou numa fase terrível”. Acho que a maior alegria de ter sido músico e ter participado dos Beatles é receber essas cartas e descobrir que se ajudou mesmo as pessoas. É a magia disso tudo, porque quando compus aquelas coisas, tinha uma vaga ideia de que elas talvez ajudassem alguém, mas fico orgulhoso ao perceber que ajudaram de verdade. (MCCARTNEY apud MILES, 1998, p.589)

Os Beatles apresentam preocupação com temas da psicologia ao incluírem em suas canções as relações humanas, a exposição de problemas e a cobrança social que exigem que se esteja sempre bem, numa sociedade que vive o impacto

da depressão, do estresse e da ansiedade. A correria cotidiana, as dificuldades econômicas do país, a insegurança pública, o vazio existencial, e tudo mais, têm gerado uma série de dificuldades emocionais entre as pessoas. Essas questões são contempladas nas canções da banda que apresentam também formas de se lidar com as pressões cotidianas e propiciar algumas situações favoráveis em nossos relacionamentos (NUNES, 2017).

Considerações finais

Nunca se falou tanto em amor como nos anos 1960. Durante toda a trajetória da banda, os Beatles empregaram a palavra *amor* ao longo de suas canções, desde a primeira, no apelo ingênuo de *Love Me Do*, até aos últimos e filosóficos versos do LP *Abbey Road*, do amor romântico até o amor universal. Ao falar no amor em suas músicas, a banda traduzia uma variedade complexa de sentimentos da sua geração.

As ideias dos quatro rapazes suscitaram inúmeras críticas, mas seria impossível descartá-las em nome do seu radicalismo. A reflexão crítica que paira sobre a trajetória da imagem pública dos Beatles permanece polêmica, o que supõe a fidelidade as suas origens. Muitos escreveram sobre a banda para exaltá-los ou criticá-los.

O fim da banda, em abril de 1970, comoveu o mundo e deixou muita tristeza e lamentos que podem ser ouvidos até hoje. Só que, ao contrário do que acontece com grupos que se desfazem, a separação não apagou a imagem da banda, mesmo passado mais de cinquenta anos. Os Beatles ainda continuam vivos na memória de toda uma geração que aprendeu a se conhecer e até mesmo ter consciência política cantando as músicas contestadoras do grupo.

Os Beatles proporcionam o entendimento de que o homem é o responsável pela própria felicidade. A dependência de outra pessoa para proporcionar a

conquista da felicidade abre o campo da vulnerabilidade e a perda do foco de que o mais importante é o ser humano, mais importante até do que ser um beatle.

Após mais de 50 anos do término da banda, as canções dos Beatles apresentam mensagens atuais que parecem pertencer ao século XXI. A música da banda ainda sobrevive, segundo o comentarista da BBC Adam Gopnik, porque “eles nos dão um dos sentimentos mais incríveis: o de que a felicidade é algo que cabe na nossa mão”.⁴⁰

Considera-se, dessa forma, que os Beatles continuam ainda a seduzir pessoas, enriquecendo o mito de sua imagem e a influenciar o imaginário da contemporaneidade. Pode-se afirmar, portanto, que os Beatles são representantes de uma mudança de paradigmas propagando influências nas artes, nos costumes, nos comportamentos até nos tempos atuais, apresentando inclusive o discurso transpessoal⁴¹ para o homem de hoje por meio do discurso artístico.

Apesar da necessidade de momentos de isolamento para rever e avaliar o passado com o objetivo de planejar os sonhos do futuro, o isolamento contínuo e interminável provoca comportamentos depressivos e até mesmo surtos psicológicos.

Conforme a proposta de fundamentação dos quatro pilares para a Educação do Século XXI procurou-se fornecer informações com o objetivo de ampliar o autoconhecimento, *Aprendendo a Ser*, para facilitar os relacionamentos consigo próprio e com os outros, *Aprendendo a Conviver*, para serem acionados por nossas ações, *Aprendendo a Fazer*, com a conseqüente organização de nosso conhecimento sobre a realidade existencial, *Aprendendo a Conhecer*.

⁴⁰ Disponível em <http://musica.uol.com.br/noticias/bbc/2012/06/18/analise-50-anos-depois-por-que-a-musica-dos-beatles-ainda-e-tao-boa.htm> Acesso em 04 jan 2017

⁴¹ O discurso transpessoal nas canções dos Beatles reconhece a espiritualidade e a necessidade de transcendência como inerentes à natureza humana, contemplando o ser em suas dimensões biopsicosociocultural e espiritual, temas da Psicologia Transpessoal, que aborda e estuda o ser humano em sua totalidade, como indivíduo na sociedade, e seus relacionamentos ecológicos e cósmicos (NUNES, 2017).

Referências

ANGERAMI-CAMON, Valdemar A. **Solidão**. A ausência do outro. São Paulo: Pioneira, 1990.

BAUER, Michael. Você diz que quer uma revolução: os Beatles e Marx. In: BAUER, Michel; BAUER, Steven; IRWING, William. **Os Beatles e a Filosofia**. São Paulo: Madras, 2007.

CONNOLLY, Ray. **The Beatles Complete** - guitar/vocal edition. Londres: Ed. Wise Publications, 1983.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAY, Rollo. **O homem à procura de si mesmo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, Roseli Coutinho dos Santos. **A influência da Psicologia Transpessoal nos discursos, nas práticas e na trajetória estética dos Beatles: fundamentos educacionais, filosóficos e históricos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

TURNER, Steve. **The Beatles**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUSÊNCIA DE SENSIBILIDADE MORAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS QUE PRATICAM O BULLYING

Maria Carolina Ribeiro Brasão – mariacarolinaribeiro19@gmail.com - Unicamp –
Universidade Estadual de Campinas
Orly Zucatto Mantovani de Assis – Orly.zma@gmail.com - Unicamp –
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O presente artigo visa tecer algumas reflexões acerca do desenvolvimento cognitivo e moral que se desenvolve no contexto do bullying nas escolas brasileiras. E ainda, destacar a pertinência sobre a compreensão acerca desses conceitos perante o fazer pedagógico. Esse texto é fruto de um estudo e análise da tese de doutoramento que fora discutida na faculdade de Educação – Unicamp em 2016. Nas escolas Estaduais investigadas, esse tipo de ação violenta que traz danos físicos e psicológicos aos envolvidos pode demonstrar a ausência de sensibilidade moral dos que a praticam e denotar algumas lacunas presentes no processo de construção das estruturas lógicas elementares do pensamento. Observamos a necessidade de intervir pedagogicamente de modo a minimizar esse tipo de conflito que se acomete entre os alunos. Entre essas tentativas, destaca-se a prática do diálogo dentro das escolas a ser desenvolvida entre todos os membros que nela participam, e ainda, considerar a necessidade de se conhecer como esses meninos e meninas constroem suas estruturas cognitivas e se desenvolvem moralmente. Ou seja, é preciso que enquanto educadores nos aproximemos do processo de construção das competências cognitivas que precisam ser constantemente discutidas nos currículos escolares bem como das competências sócio-emocionais que muitas vezes não são consideradas no cotidiano da sala de aula, uma vez que, o enfoque do trabalho pedagógico consiste em dar conta dos conteúdos inerentes as disciplinas curriculares. Foi por meio dessa pesquisa que buscamos produzir

conhecimentos que pudessem ser usados por professores e outros especialistas sobre a necessidade de conhecer melhor aqueles alunos e alunas que se envolvem frequentemente com situações de bullying (em especial, como perpetradores), os quais trazem no bojo de suas relações características marcantes do sujeito psicológico em desenvolvimento. Neste trabalho, pudemos investigar a relação existente entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying com o fato dos mesmos apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem em disciplinas específicas do currículo, em especial na matemática, que consiste na aquisição do conhecimento lógico matemático, e carência de sensibilidade moral. Para a realização do presente trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos: provas piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório; questionário para a obtenção de dados demográficos e conceitos finais dos alunos com perfil de autores de bullying nas disciplinas de matemática e Língua Portuguesa. Pudemos verificar que as lacunas no nível de desenvolvimento cognitivo, bem como a baixa qualidade nas relações interpessoais dos alunos que se envolvem frequentemente em ações de bullying, assinaladas pela ausência de sensibilidade moral, podem afetar a aprendizagem e conseqüentemente trazer limitações ao desenvolvimento e construção de certas habilidades curriculares.

Palavras-chave: bullying; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral; aprendizagem escolar.

Introdução

Muitos pesquisadores têm investigado o bullying escolar seja no Brasil ou em outros países, mas o fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. Esse estudo foi realizado a partir de um projeto sistemático desenvolvido por Olweus (1993). Tal estudo foi um marco que desencadeou o desenvolvimento de muitas pesquisas, notadamente nos países escandinavos, Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca. Essas pesquisas tomaram a dianteira ao chamar a atenção da comunidade científica e educacional sobre o problema do “bullying”. Muitos trabalhos corroboraram para a compreensão e estudo que caracterizam o fenômeno, destacam suas implicações no contexto em que esse tipo de violência se insere que

se sobressaem nas publicações de: AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2012, 2013; ALMEIDA e DEL BARRIO, 2002; BANDURA 1999, 2001, 2002; ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; FISCHER et al., 2012; HOOVER, 1992; LA TAILLE et al., 2009; OLWEUS 1993, 1994, 1997, 1999; ORTEGA 2001; PLAN 2010; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; SCHWARTZ, 2000; TOGNETTA et al., 2010, TOGNETTA E LA TAILLE, 2008; TOGNETTA E ROSÁRIO, 2012; TURIEL, 1983; e autores que paralelamente se dedicaram a análise sobre o desenvolvimento psicológico/moral, os quais se destacam: GINI, 2014; PIAGET, 1932; PUIG, 1998; KOHLBERG, 1989; LA TAILLE, 2006; MENESINI et al., 2003; OBERMANN, 2011; TOGNETTA et al., 2008, TOGNETTA, 2007, 2009, 2010; TOGNETTA et al., 2013; TOGNETTA, et al., 2016; TURNER, 2009, entre tantos outros.

No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 que o bullying passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em inúmeros artigos científicos. Embora os estudos sobre o bullying escolar no Brasil sejam recentes, o fenômeno é antigo e preocupante, sobretudo em função de seus efeitos nocivos.

Por certo, se a escola entendesse o que pensam as crianças, como passam a compreender um novo objeto de estudo, como precisam ser ouvidas e como se constrói, por exemplo, a virtude, cujas pesquisas indicam não ser ensinada por moralismos ou por assistencialismos, mas sim, pela convivência entre iguais, em oportunidades para que as crianças possam resolver seus problemas com quem é de direito e não em diretorias, talvez pudessem evitar futuros problemas. Em nosso trabalho, buscamos escolher os sujeitos de nossa pesquisa com base nas definições destacadas por Olweus (1999). Segundo o autor, o bullying se configura na medida em que “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (OLWEUS, 1999, p.10). E completa que as ações negativas podem ser emitidas por

meio do contato físico, como bater, empurrar, chutar, beliscar e imitar o outro ou por meio verbal, tais como zombar, apelidar; ou de outros modos, tais como encarar, fazer gestos obscenos e excluir intencionalmente do grupo.

Segundo Olweus (1999) o bullying envolve um comportamento agressivo com intenção de causar dano. Esse comportamento só se configura quando a provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, quando é mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo. Observação: provocações e caçadas presentes nas interações diárias entre pares na escola feitas por um colega brincalhão, não constituem bullying. É emitido repetidamente e durante um tempo, sendo excluídas de sua definição as ações negativas ocasionais.

Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de poder, que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, pode simplesmente perceber-se como física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador ou pode existir uma diferença numérica, com vários estudantes agindo contra uma única vítima.

Desse modo, os critérios para seleção dos autores de bullying foram feitos em nossa pesquisa com base nas definições adotadas acima e por contemporâneos da obra do referido autor.

Na literatura consultada, observou-se que de modo geral, estudo desse fenômeno que os casos de bullying na escola são marcados por eventos trágicos, como o suicídio de jovens e crianças extensivamente vitimizados na escola, incapazes de enfrentar o problema de maneira a superá-lo. Além disso, por meio de mecanismos inconscientes, esses alunos tendem a acreditar que são merecedores dos maltratos, aceitando ser molestados por seus pares, já que não se veem como dignos de valor. Ou seja, potencializam o próprio estado psíquico que os tornam vulneráveis. (TOGNETTA, AVILÉS E ROSÁRIO, 2013).

Tal fenômeno, nas últimas décadas tem conquistado grande relevância e status científico a partir de Olweus (1978) que o caracteriza como um subtipo de comportamento agressivo. Para Avilés (2012), ambos, vítima e agressor, inseridos nessa dinâmica estão sob os olhos de seus iguais que testemunham os fatos. Assim como Olweus (1978), Turiel (1983) também afirmou que, em situações de agressão, meninos e meninas agressoras, ainda que saibam o valor das regras que proibem prejudicar o outro, as quebram, mesmo sabendo que causam dor e angústia à vítima. Os agressores, ou intimidadores concebem as regras morais como frágeis. Esses sujeitos intimidadores, são mais propensos a autojustificar sua conduta para não se sentirem tão culpados. Logo, procuram se justificar para agir de forma agressiva. Ou seja, para Turiel (1983), eles acabam por utilizar-se de mecanismos de desengajamento moral que para Tognetta et al., (2016), o que está em jogo é a necessidade desses indivíduos de se autojustificar para manter, para si e para o outro, uma boa imagem, condizente com os padrões que o sujeito tem interiorizado que podem nos mostrar certamente, se formados por conteúdos morais ou não. Desde então, as propostas de intervenção passaram a ser incentivadas por diversos países. Acredita-se, por exemplo, que o bullying tenha desempenhado certo papel em alguns tiroteios ocorridos dentro de escolas. Preocupamo-nos ainda com os limites relacionados à compreensão dos professores acerca das características do fenômeno, que abrem espaço para a penetração do senso comum cuja validação impede a visualização dos efeitos negativos que esta forma de violência causa em suas vítimas.

Além de mencionarmos em nosso trabalho características importantes do bullying, pretendemos compreender esse sujeito no contexto de uma educação axiológica, ou seja, considerá-lo a partir de uma formação que o compreenda em sua totalidade e que está em constante processo de desenvolvimento. Processo esse que perpassa as características do incremento cognitivo, afetivo e moral. Uma educação axiológica pode ser compreendida notoriamente como uma mudança de

paradigmas no meio educacional, onde educar é fazer emergir das pessoas os seus condicionamentos, seus valores e fornecer-lhes os instrumentos necessários para a autonomia. Posicionamento esse, voltado para o processo formativo, pleno e integral do indivíduo, que por sua vez, se opõe ao modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos programáticos, o qual, muitas vezes inviabiliza o processo de diálogo.

Porém, cabe lembrar que há ainda uma categoria de competências que se tornará objeto de ensino mencionada no encarte do professor (2016) da rede estadual que propõe a Avaliação Processual para os anos iniciais de Língua Portuguesa e Matemática. Essa nova categoria de competência a qual deverá ser objeto de estudo e de ensino, diz respeito às competências sócio-emocionais, afetivas e sociais que nem sempre são explicitadas no currículo oficial, mas cujo desenvolvimento deve ser acompanhado no cotidiano escolar pelo professor. A matriz curricular da Avaliação Processual (2016) propõe que existam metodologias interativas de ensino para que se favoreçam o desenvolvimento físico, afetivo e social de crianças e jovens. Portanto, é necessário buscar uma visão mais ampla do desenvolvimento integral dos nossos alunos em todos esses aspectos. É preciso conceber e compreender a intrínseca relação entre os saberes curriculares, o desenvolvimento afetivo, e a ótica das relações sociais. Sobre esta ótica das relações sociais é que queremos nos focar, pois, ao considerar as habilidades sociais e afetivas no contexto educativo faz-se necessário verificar se o aluno é capaz de interagir; seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, ouvir, valorizar a opinião do outro e a ter condutas colaborativas. Essas habilidades podem ser desenvolvidas nas situações de aprendizagem, ou sequencias didáticas como, por exemplo, valorizar e respeitar as condutas acordadas com o grupo, reconhecer e valorizar a importância das condutas colaborativas e cooperativas; saber trabalhar em equipe; desenvolver a autonomia para a pesquisa e buscar informações; saber

ouvir os colegas para argumentar e praticar o respeito mútuo. E assim, contribuir como cidadão para a sociedade da qual faz parte.

É a partir do contexto que mencionamos acima que a escola, por ser um ambiente de relações interpessoais, é conseqüentemente um lugar de conflitos, e por isso, necessita de atenção privilegiada no que diz respeito à qualidade das relações entre os agentes envolvidos. Nesse espaço, em que as relações éticas e morais são cultivadas e processadas, faz-se necessário, intervir pedagogicamente para ajudar meninos e meninas a resolverem seus conflitos e a desenvolverem-se em seus processos de aprendizagem e, conseqüentemente a tomarem consciência de si e dos outros. Contribuindo desse modo, para a formação de cidadãos autônomos capazes de gerenciar/lidarem com suas emoções (afetos, frustrações e ansiedades) enquanto interagem com o objeto de conhecimento.

O intuito desse trabalho também consiste em abordar essa temática na comunidade educativa e socializar com os educadores da rede estadual maior compreensão sobre deste fenômeno: o bullying, de modo que se criem espaços para que se reflita sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento global da criança na esfera de nossa sociedade. Espera-se também que seja possível contribuir para minimizar essa prática em seus diferentes contextos, por meio de medidas educativas preventivas que possam ser planejadas e pertinentes para que essa temática, tão discutida por educadores e psicólogos contemporâneos seja um dos objetivos do trabalho de ação conjunta entre todos os atores envolvidos.

Por certo, é necessário atuar sobre as desigualdades sociais eliminando as injustiças se quisermos prevenir estas situações e ainda, fomentar a cultura da diversidade e evitar radicalismos excludentes, uma vez que, é na escola que as crianças têm mais oportunidades de desenvolver o autoconceito, a autoestima, e a percepção do outro.

A partir do exposto, acredita-se ser necessária a promoção de uma educação de qualidade aos nossos meninos e meninas. Para tanto, é preciso que se busque fortalecer o investimento na formação continuada dos professores, assim como; propiciar-lhes ocasiões para que reflitam sobre a necessidade de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da criança, no que diz respeito ao desenvolvimento tanto cognitivo como moral a fim de que se fortaleça a utilização de práticas educacionais adequadas que favoreçam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia.

Desenvolvimento cognitivo, moral & baixa eficácia acadêmica.

A partir de tantos trabalhos que procuraram tratar a temática bullying nas escolas, em diferentes recortes temáticos presentes em diversos textos, livros e artigos como nas publicações dos autores acima, cuja referencia completa será acrescida no referencial bibliográfico do presente trabalho, bem como nos bancos de teses e dissertações, não encontramos estudos que considerassem a partir dessa temática, possíveis relações existentes entre o nível de desenvolvimento cognitivo discutido na teoria piagetiana com o fato de os sujeitos estudados (autores de bullying) carentes de sensibilidade moral apresentarem dificuldades de aprendizagem, especificamente nas disciplinas curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa. Fatores que vistos concomitantemente podem trazer novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do ponto de vista piagetiano.

Em outras palavras, a ausência das estruturas lógicas elementares no pensamento da criança e o baixo rendimento escolar, bem como certos comportamentos de meninas e meninos, como marcados pelo egocentrismo, o individualismo, a falta de cooperação, a ausência de sensibilidade diante do sofrimento do outro, a falta de coordenação de diferentes pontos de vista, a

ausência de um pensamento reversível/lógico, e a carência de sensibilidade moral, podem ser as causas para a ocorrência desse tipo de violência entre os pares.

Do ponto de vista piagetiano (1998), para aprender e conhecer, a criança precisa assimilar o objeto de conhecimento às estruturas cognitivas de que dispõe. Desse modo, ao falarmos em aprendizagem de conceitos matemáticos, por exemplo, seja partindo de uma abordagem de conceitos mais simples ao mais complexo, é preciso primeiramente que a criança esteja de posse das estruturas mentais adequadas que lhe permitam antes de tudo, compreender. Nesse contexto, se uma criança ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental não possuir as estruturas cognitivas de que necessita, dificilmente poderá vir a ter condições de assimilar qualquer conceito que implique o raciocínio lógico. Não possuindo tais estruturas, a criança passa a decorar aquele conhecimento que escapa do seu limite de compreensão (MANTOVANI DE ASSIS, 1976). Ou ainda, poderão faltar-lhe condições para se colocar no lugar do outro, descentra-se de seu próprio ponto de vista para coordenar diferentes perspectivas ou agir de maneira autônoma, diante, por exemplo, de conflitos cognitivos e morais.

Algo que explicaria, por exemplo, a relação negativa do aluno com a aprendizagem dos conceitos matemáticos e a carência na aquisição das competências e habilidades esperadas na matriz curricular e conseqüentemente, no baixo rendimento das avaliações escolares.

É precioso conjecturar a necessidade de se buscar compreender o aluno/ou aluna de forma integral no meio escolar no qual estão inseridos, observando nesse contexto os fatores atrelados ao desenvolvimento psicológico e social em constante interação como: a maturação biológica, a experiência física/ e lógico-matemática, a transmissão social e educativa integrantes do desenvolvimento psicológico. Uma vez que, o estudo isolado desses fatores, ou a até mesmo a tentativa de ignorá-los no ambiente escolar poderá certamente dificultar o trabalho com o conhecimento nos processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, é preciso que o professor saiba como a criança aprende e como ela se desenvolve, ou seja, como as crianças constroem suas respectivas estruturas cognitivas para aprender. De maneira que ele possa saber como pensam seus alunos e, conseqüentemente ajudá-los e intervir em prol do seu desenvolvimento.

As ideias contidas no presente texto se justificam para dar apoio e sustentação acerca do processo de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, especialmente daqueles que se tornaram objeto do nosso estudo os (autores de bullying), uma vez que a consciência e a afetividade podem nos ajudar a entender o que faz um homem agir bem, ou seu contrário. Acreditamos que buscar compreender esses dois aspectos fundamentais inerentes ao desenvolvimento possa contribuir para a reflexão e para a práxis pedagógica nas relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem que envolve professor-aluno, aluno-aluno.

A escola, em sua configuração atual infelizmente utiliza uma formação moral baseada no medo, na obediência, ou no dever, e/ou ainda preconiza muitas vezes métodos pedagógicos arcaicos que impossibilitam ou limitam nossos alunos a aprender a aprender. No entanto, acrescenta Tognetta (2009, p. 29) “é no querer desses meninos e meninas que nós precisamos mexer”. Para tanto, é preciso que nos preocupemos com um novo modelo pedagógico, que trabalhe além dos conteúdos escolares, com a moral e, conseqüentemente, com a aprendizagem das virtudes que leve em conta a formação integral e harmoniosa do homem.

A busca sobre a necessidade de formar na escola sujeitos morais (conscientes, inteligentes, que cumprem com seu dever de cidadãos) e éticos (afetivos, emotivos, que querem o bem para si e para o outro) pode oferecer alguns subsídios que nos permitam refletir sobre a importância de buscar compreender esses dois aspectos do desenvolvimento: o intelectual e o moral. Uma vez que, tais processos se encontram implicados e exercem suas influências, seja na maneira

como o aluno (a) se relacionada com o objeto de conhecimento, seja nas relações interpessoais que são estabelecidas dentro e fora da escola.

Muitos trabalhos vêm despertando um grande interesse entre especialistas e leigos, principalmente, os que têm como foco os aspectos do desenvolvimento moral fundamentados nas obras de Jean Piaget, a partir da divulgação de sua obra em 1932: O julgamento Moral na Criança. Entre outros como: GINI, 2014; PUIG, 1998; KOHLBERG, 1989; LA TAILLE, 2006; MENESINI et al., 2003; OBERMANN, 2011; TOGNETTA et al., 2008, TOGNETTA, 2007, 2009, 2010; TOGNETTA, et al., 2016; TURNER, 2009.

Justificamos a escolha do presente tema, uma vez que a partir dos inúmeros trabalhos que procuraram tratar a temática bullying nas escolas, em diferentes recortes temáticos presentes nos inúmeros textos, livros e artigos como nas publicações dos autores acima, cuja referencia completa será acrescida no referencial bibliográfico do presente trabalho, bem como nos bancos de teses e dissertações, não encontramos estudos que considerassem a partir dessa temática, possíveis relações existentes entre o nível de desenvolvimento cognitivo discutido na teoria piagetiana com o fato de os sujeitos estudados (autores de bullying) apresentarem dificuldades de aprendizagem, especificamente nas disciplinas curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa e suas respectivas habilidades e competências.

Fatores que vistos concomitantemente podem trazer novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do ponto de vista piagetiano. Em outras palavras, a ausência das estruturas lógicas elementares no pensamento da criança e o baixo rendimento escolar, bem como certos comportamentos de meninas e meninos, como por exemplo, o egocentrismo, o individualismo, a falta de cooperação, a ausência de sensibilidade diante do sofrimento do outro, a falta de coordenação de diferentes pontos de vista, a ausência de um pensamento

reversível/lógico, marcados pela *carência de sensibilidade moral*, podem ser a causa para a ocorrência desse tipo de violência entre os pares.

A partir dessa publicação, da qual constam pesquisas originalmente desenvolvidas por Jean Piaget com crianças pequenas sobre jogos de regras, apontam para uma relação de interdependência que veremos a seguir entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva das crianças. Essa publicação representa para a história dos estudos da moralidade, uma contribuição extremamente importante, principalmente quanto à educação, embora, como se sabe, Piaget, em seus escritos não teve a intenção de criar um método pedagógico.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade e da cognição demonstram que o desenvolvimento de meninos e meninas acompanha mudanças de estágios de maneira progressiva e que demonstram a flexibilização das crianças em realizar operações de descentração e coordenações cognitivas entre seu ponto de vista e o de outras pessoas, entre seus afetos. Nesse contexto, o desenvolvimento moral nessa linha de investigação é visto em nosso trabalho como expressão de um dos aspectos de organização estrutural da cognição, que propõe a existência de critérios que se aplicariam aos aspectos cognitivos, sociais e comportamentais do desenvolvimento humano os quais merecem reflexão diante do “fazer pedagógico”.

Para Piaget et al (2012), as interações sociais, afetivas, os sentimentos e julgamentos morais acompanham o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a evolução afetiva e social da criança obedece às mesmas leis do desenvolvimento mental, uma vez que, “a afetividade constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o universo, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra” (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 103).

Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento psíquico que começa a partir do nascimento e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico, uma vez que, se orienta para o equilíbrio. A vida mental, também se orienta para tal

equilíbrio chegando a um equilíbrio final entre a adolescência a idade adulta. Para o autor, o desenvolvimento, portanto, é: “Uma equilibração progressiva, ou seja, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1998, p.13). A forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática que aquela para a qual tende o desenvolvimento da mente. Concluída essa evolução ascendente, começa logo em seguida, automaticamente uma evolução regressiva das estruturas mentais que conduz à velhice. No entanto, certas evoluções psíquicas, dependerão intimamente do estado dos órgãos, que, por sua vez, seguem uma curva análoga. Já as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio móvel. Piaget explica a evolução do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em termos de equilíbrio. Ou seja, o desenvolvimento mental, de acordo com a perspectiva piagetiana, é uma construção contínua, comparada com a edificação de um grande prédio, que, à medida que se acrescenta algo, tende a ficar cada vez mais sólido. Porém, em cada pavimento desse prédio, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Nesses pavimentos ou níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia. Esse interesse pode ser representado por uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual, em todos os níveis, a inteligência, procura compreender, explicar, inventar, etc. Contudo, convém ressaltar que, os interesses costumam variar de um nível mental a outro e que as explicações particulares inerentes a cada sujeito assumem formas apontadas por Piaget, muito diferentes de acordo com o desenvolvimento intelectual.

Piaget (1998), em sua obra “Seis estudos de Psicologia”, distingue as formas de organização da vida mental que marcam o aspecto motor ou intelectual, o aspecto afetivo e as dimensões individual e social (interindividual). E explica que existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida moral/afetiva e intelectual. Com efeito, às interações estabelecidas ao longo de nossa vida e de nosso desenvolvimento, contribuirão para o processo de construção de nossas estruturas

cognitivas. Aspectos esses indissociáveis que seguem a mesma linha de evolução. Ou seja, até mesmo a emoção, que é a forma mais elementar de afeto, necessita do aspecto cognitivo. Os conflitos existentes nestas interações, podem a partir do processo de equilíbrio (processo cognitivo), promover novas formas de agir ou de se relacionar com os outros. Uma vez que, o sujeito, ao tentar resolvê-los, apela para seus esquemas mentais, e caso estes sejam insuficientes, surge assim, a necessidade de construção de novos esquemas a fim de adaptar-se a uma nova situação. A afetividade tão marcante nessas relações seria a energética dessas condutas. A escola nesse contexto torna-se um espaço privilegiado para tais interações e para que as reelaborações cognitivas e afetivas ocorram. Pois, diante de um conflito, é nesse espaço que a criança irá encontrar novas formas de argumentos para se relacionar com o outro, bem como outro contexto sociocultural no qual a criança, jovem e o adulto estejam inseridos. Embora Piaget tenha se dedicado ao estudo da gênese do conhecimento, e não à criação de um método e uma didática para aplicação de sua teoria, ele apresenta a importância da educação na formação de consciência morais.

As virtudes, por exemplo, representam o lado afetivo da moral, e podem ser vistas, segundo Tognetta (2007), como objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos e afetivos. As virtudes se expressam na vontade de ser justo, no respeito, na solidariedade, na generosidade e nos sentimentos, que por sua vez correspondem ao processo de construção interna do psiquismo e constituem a base da formação da consciência moral. As virtudes consolidam a moral, pois representam os valores construídos por todos e cada um, ou seja, na representação que temos de nós mesmos, na nossa capacidade de superação, de pensar e sentir e na disposição para fazer o bem.

Piaget (1932) considera em sua obra, a justiça como a maior de todas as virtudes, porque somente ela pode ser válida para todos os atos. Nesse contexto, agir virtuosamente significa buscar tanto o bem dos outros, como o bem do próprio

sujeito. A formação da consciência moral, portanto, é que constituirá o sujeito ético (PIAGET, 1932). Esses valores podem ser construídos na escola, na relação entre os alunos e com toda a comunidade educativa. Desse modo, vemos a necessidade de se oferecer uma educação com base na formação de uma consciência moral consiste em ser capaz de levar o sujeito a se autorregular e se tornar apto a descentrar-se de um ponto de vista e coordenar o seu com o dos outros, um processo interno cujas oportunidades são oferecidas pelo meio em que o aluno está inserido. Insistimos para o fato de que, a escola, novamente, desempenha um papel preponderante nesse processo de formação da consciência moral ou competências sócio-emocionais. Mas, para que as pessoas cheguem nesse nível de consciência moral precisará conquistar o pensamento de uma moral mais autônoma, deixando para trás o domínio da moral heterônoma.

Piaget (1932/1994) aborda conceitos de heteronomia e autonomia para explicar o desenvolvimento da moralidade. Diante do primeiro conceito, não há pensamento de justiça pelo critério da igualdade/equidade, e sim, da autoridade; o egocentrismo característico dessa etapa do desenvolvimento da moralidade prevalece. Já no segundo conceito - autonomia, os critérios de justiça apelam muito mais para a equidade, e para o desenvolvimento da autonomia que pode ser compreendida na perspectiva piagetiana como consenso na vida em grupo, entre iguais, daí a ideia de respeito, reciprocidade, cooperação e lealdade, geralmente estabelecidas em meio aos próprios pares. A autonomia só aparece nos sujeitos com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. Em uma de suas obras intitulada “Para onde vai a Educação (1948)” Piaget coloca-nos que o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola. Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se podem formar personalidades autônomas no

domínio da moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade, pois, se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Considerações finais

Analisando os dados encontrados a partir dos instrumentos utilizados para averiguar nossa proposição inicial como (questionários, aplicação das provas operatórias piagetianas e o conceito final dos alunos nas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática), verificamos que os resultados encontrados corroboram para ratificar nossa hipótese. Visto que, as lacunas no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos autores de bullying podem estar diretamente relacionada com a baixa qualidade nas relações interpessoais no ambiente escolar o qual estão inseridos, uma vez que, como já fora visto, práticas e ações violentas entre os alunos estão fora do âmbito da cooperação, do respeito mútuo, do sentimento de justiça; ou seja, práticas que podem demonstrar lacunas no processo de tomada de consciência e de decisão que se fundamentam em princípios éticos, e, portanto, mais racionais. Fatores que bem observados e analisados, podem demonstrar relações sociais fragilizadas.

Podemos aferir, portanto, que os resultados encontrados em nossa pesquisa podem denotar que as algumas lacunas presentes no processo de desenvolvimento cognitivo pautadas nas relações morais que contrariam o respeito e falta de consciência sobre as regras, ignoram o princípio da justiça e a construção de personalidades autônomas aptas a cooperarem.

O conjunto desses comportamentos, pautados na agressão, seja física ou verbal, praticados por autores de bullying e as lacunas presentes no processo de construção das estruturas lógicas elementares podem ter algumas alusões no

processo de aprendizagem e na relação com o conhecimento de disciplinas específicas como a Matemática. As estruturas lógicas elementares estão implícitas na aquisição de todo e qualquer conhecimento. Logo, não tendo construído tais estruturas que constituem o pensamento lógico concreto, os alunos certamente terão dificuldades em compreender outros conceitos que envolvem o raciocínio matemático. Fato que os leva a ter uma relação fragilizada com o próprio processo de aprendizagem que, conseqüentemente, vai se refletir na carência de habilidades e competências presentes na Base Curricular Comum que contemplam essa disciplina.

Acreditamos que uma aferição sistemática dos instrumentos de avaliação utilizados em novos estudos poderá, talvez, dar conta de demonstrar que os constructos teóricos presentes na abordagem piagetiana sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas elementares e da moralidade, podem ter ainda, outras implicações para o desenvolvimento, para a aprendizagem e conseqüentemente para o rendimento escolar.

No decorrer da exposição do presente trabalho em seus capítulos “O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: Implicações para aprendizagem escolar” – tese de doutoramento (2016), buscamos compreender a importância de olhar para o indivíduo, em especial, os (autores de bullying) em sua totalidade no que concerne ao seu desenvolvimento pleno e integral, sem o intuito de criar rótulos ou pré-conceitos, abarcando fatores inerentes ao desenvolvimento (psicológico e social). Buscamos considerar esses fatores na presente tese com vistas a verificar suas implicações para o processo de aprendizagem a partir do contexto das relações interpessoais em que esses alunos se encontravam envolvidos. Porém, acreditamos que há ainda a necessidade de investigações mais profundas sobre as variáveis encontradas, como por exemplo, uma amostra que

contemplasse um número maior de sujeitos de maneira que, novas aferições fossem realizadas sobre as hipóteses levantadas.

Em conclusão, os argumentos presentes pelas teorias apresentadas e o referencial bibliográfico podem num primeiro momento ratificar nossas hipóteses com o fato de que existe uma relação entre o comportamento das crianças envolvidas frequentemente em situações de bullying (carentes de sensibilidade moral) e o nível de construção das estruturas lógicas elementares, o qual influencia seu repertório comportamental e o processo de aprendizagem como a construção de novas competências e o desenvolvimento de novas habilidades inerentes a Base Curricular Comum. Trabalho cujo aprofundamento poderá se estender pelos anos vindouros.

Piaget (1970) faz algumas recomendações ao pedagogo: Importa possibilitar ao aluno construir as noções e descobrir as relações e as propriedades matemáticas, em vez de lhe impor um pensamento adulto já acabado; é preciso assegurar a aquisição das noções e dos processos operatórios antes de introduzir o formalismo; é indispensável proporcionar ao aluno o que for necessário para que inicialmente adquira a experiência dos seres e das relações matemáticas, e possibilitar-lhe a construção do raciocínio dedutivo, aprender a formular os problemas, a pesquisar dados, a explorar e apreciar os resultados e dedicar-se de preferência à investigação heurística dos problemas do que à exposição doutrinária dos teoremas; é preciso estudar os erros dos alunos e ver neles um meio de conhecer seu pensamento matemático, dar prioridade à reflexão e ao raciocínio.

Que busquemos compreender como se constituem os diferentes fatores que compõe o sujeito complexo em toda sua dinamicidade (cognitivo, afetivo, moral, comportamental e intelectual). Utopia ou não, a busca por essa compreensão nos aproximaria de um modelo de educação mais humanista a partir da perspectiva

de um currículo que valorize e potencialize conhecimentos necessários a uma formação crítica e reflexiva.

Referências

ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C. A. A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Um novo método narrativo para estudo das representações dos maus-tratos entre pares na pré-adolescência: o Scan Bullying. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (coord.). Violência e vítimas de crime: crianças. Coimbra: Quarteto, 2002. (v.2)

AVILÉS, J. M. La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, 2002.

_____. Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

_____. Bullying: Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas (Differences of causal attribution in bullying among participants). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 4, n. 2, p. 136-148, 2008.

_____. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas*, v. 15, n. 1, p. 17-31, 2012.

_____. Analisis psicosocial Del cyberbullying. Claves para una educación moral (A psychosocial analysis of cyberbullying: Keys to a moral education). *Papeles Del psicólogo*, v. 34, n.1, p. 65-73, 2013.

_____. Bullying: Guia para educadores. Campinas:Mercado das Letras, 2013.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, n. 3, p. 193-209,1999.

_____. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, n. 2, p. 101-119, 2002.

BANDURA, A.; CAPRARA, G.V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C. Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.80, n. 1, p. 125-135, 2001.

CONOVER, W. J. Practical Nonparametric Statistics. 3. ed. Nova York:John Wiley & Sons Inc., 1999.

ESLEA, M.; MENESINI, E.; MORITA, Y.; O'MOORE, M.; MORAMERCHÁN, J.A.; PEREIRA, B. Friendship and loneliness among bullies and

victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, v. 30, n. 1, p. 71–83, 2004.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FISHER, H. L.; MOFFITT, T.E.; HOUTS, R.M.; BELSKY, D.W.; ARSENEAUTL, L.; CASPI, A. Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ*, v. 344, n. 2683, 2012.

GINI, G.; POZZOLI, T.; HYMEL, S. Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, n. 40, p. 56-68, 2014.

HOOVER, J. H.; OLIVER, R.; HAZLER, R. J. Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, v. 13, n. 1, p. 516-525, 1992.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo [Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach]. In E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* [The social world in the child's mind]. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

LA TAILLE, Y. et al (org.). *Crise de Valores ou Valores em crise*. Porto Alegre,: Artmed, 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança. 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

_____. (org.). *Provas para diagnóstico do comportamento operatório concreto e formal*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

MENESINI, E.; SANCHEZ, V.; FONZI, A.; ORTEGA, R.; COSTABILE, A.; LO FEUDO, G. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, v. 29, n. 6, p. 515-530, 2003.

OBERMANN, M. Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford. 1993.

_____. *Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, p. 1171-1190, 1994.

_____. Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, v. 18, n. 2, 170-190, 1997.

_____. In: SMITH, P. K. et al. (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge, 1999. p. 7-27.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. [Violence among school children. Concepts and verbal labels the phenomenon of bullying]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 41, p. 95–113, 2001.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1948.

_____. *Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense: Universitária, 1970.*

_____. *O juízo moral na criança. São Paulo. Summus, 1934- 1994.*

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1998.*

_____. *Seis Estudos de Psicologia. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.*

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.*

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.*

RIBEIRO, M. C. *O Desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: Implicações para aprendizagem escolar. Tese de Doutorado, 2016.*

RIGBY, K. *New perspectives on bullying. Philadelphia: Kingsley, 2005.*

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. *Matriz de Avaliação processual: anos iniciais; língua portuguesa e matemática; encarte do professor. São Paulo: SEE, 2016.*

SEIXAS, S. R. **Violência escolar.** Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, v. 2, n. XXIII, p 97-110, 2005.

SCHWARTZ, D. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 28, n. 2, p. 181–192, 2002.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2007.*

_____. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.*

_____. Vencer o Bullying Escolar: O desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. (org.). É possível superar a violência na escola?: Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. Cap. 5.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. Nuances. Estudos sobre Educação da UNESP, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação da personalidade ética: representações de si e moral. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 24, p. 181-188, 2008.

TOGNETTA, L.R.P.; MARTINEZ, J.M.A.; ROSÁRIO, P. Bullying, un problema moral: representaciones de si mismo y desconexiones morales. Revista de Educacion España, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying e autorregulação: um estudo sobre o fenômeno à luz da psicologia moral. 2012. [texto não publicado].

_____. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. Quando a Escola é Democrática: Um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TURIEL, E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURNER, R. M. Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences? (Tesis doctoral no publicada). Universidadde Nebraska-Lincoln., 2009.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

APRENDER PARA SER: ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA

Kelly Regina Conde – kelly__conde@hotmail.com – IBILCE/UNESP –
Universidade Estadual Paulista

Andressa Carolina Scandelai Parra – andressa_parra3@hotmail.com - UNESP/
IBILCE – Universidade Estadual Paulista

Resumo

Os seres humanos estão inseridos em um processo de aprendizagem desde o momento em que nascem. As sociedades necessitam da educação para manterem vivos os saberes considerados adequados à vida em cada um dos diferentes tipos de agrupamentos humanos. A educação sistemática (intencional e sistematizada, com objetivos definidos) e a assistemática (transmissão espontânea de saber) se relacionam constantemente, e não devem ser isoladas ou desconsideradas, pois são parte da formação humana. A instituição responsável por suprir a necessidade de educação é a escola, mesmo que os processos educacionais não ocorram exclusivamente dentro dela. Desse modo, vemos a necessidade de entender os motivos pelos quais a escola surgiu, sua importância e objetivos. Por isso, este trabalho tem como objetivo investigar as características e objetivos do espaço escolar, voltando o olhar tanto para a sociedade quanto para o desenvolvimento de cada um dos indivíduos que a compõem. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se entender as necessidades que a escola visa atender, analisando também seu impacto na formação humana. A escola deve desenvolver de forma mais plena as capacidades humanas, por meio do contato sistematizado com saberes fundamentais à formação dos cidadãos. Portanto, a função da escola não é a de mera transmissora de conhecimentos, mas a de formadora de mentes que sejam capazes de pensar e expressar-se, desenvolvendo suas capacidades.

Palavras Chave: Educação formal e informal; Educação sistemática e assistemática; Escola; Formação humana.

Introdução

O objetivo deste trabalho é explicitar o papel da escola na sociedade, buscando entender as necessidades a que visa atender, utilizando, para isso, ampla pesquisa bibliográfica embasada em teóricos da Filosofia e Educação como Maria Lúcia de Arruda Aranha, William Cunningham, Carlos Brandão e Paulo Freire.

Embora nem sempre se mostre de forma clara, a educação encontra-se entrelaçada à vida de todos nós. Os seres humanos são, por excelência, seres que aprendem, devendo inclusive aprender a serem humanos. Desse modo, como veremos, todo homem e mulher foi necessariamente educado, pois sempre que percebemos possuir um conhecimento que consideramos importante ou necessário e que, portanto, não queremos que se perca, faz-se necessária a perpetuação desse saber, por meio da educação.

Todo e qualquer tipo de sociedade utiliza-se da educação para fazer a manutenção dos saberes que consideram adequados à vida em cada um dos diferentes tipos de agrupamentos humanos. Há exigências de comportamento para que as pessoas possam pertencer a determinada organização social. Assim, para novos membros se adequarem à sociedade, precisam ser moldados, gradativamente se adequando às exigências do grupo. Desse modo, temos que cada sociedade determina seus membros ideais, havendo a necessidade de uma formação das pessoas para tornarem-se este tipo idealizado para aquela sociedade.

Podemos perceber que a educação é anterior à escola, pois ela é uma prática social com objetivo de desenvolver na pessoa diversos tipos de saberes existentes em determinada cultura - saberes esses que contribuem para a formação de determinados tipos de sujeitos (BRANDÃO, 2006, p. 73,74).

Mesmo com o surgimento da escola, não é possível restringir a educação àquilo que se passa dentro destas instituições, pois ela continua acontecendo de diversas maneiras nos diferentes ambientes onde há troca de saberes significativos.

Mas o que podemos entender por escola? Como e por quê ela surgiu? Será que ela é necessária para a sociedade?

Guiando-nos por essas questões, tentaremos entender melhor o que significa esse espaço tanto do ponto de vista da sociedade quanto para o desenvolvimento dos indivíduos.

As várias faces da educação

A educação está presente sempre que há algo a ensinar-e-aprender, dando às pessoas a oportunidade de tornarem comum e manterem vivo um saber, uma ideia, uma crença. Por isso, não há um único modelo ou uma única forma de educação, já que ela está envolta em inúmeros momentos e práticas de nossas vidas, e servindo aos mais variados fins (BRANDÃO, 2006).

Por meio do ato de comunicar – que significa “tornar comum”- algo faz-se saber a muitos ou a todos. A comunicação marca a passagem do individual para o coletivo, condição esta de toda vida social. Promovendo a socialização, a comunicação também contribui para a formação de identidade dos indivíduos, sendo por meio dela que o homem adquire uma consciência de si mesmo, além de interiorizar comportamentos, promovidos por trocas de mensagens significativas (ARANHA, 1996, p. 67).

Porém, o próprio ato de viver e de nos relacionarmos uns com os outros pode ser considerado sinônimo de aprender, estando a vida íntima e necessariamente ligada à educação:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Com isto, podemos perceber que a educação é inerente ao ser humano e está presente em todas as épocas e instâncias de nossas vidas, inclusive transformando-nos no que somos: seres humanos.

Segundo Bernard Charlot (2000), quando nascemos, penetramos na condição humana, entrando em uma história que é singular de um sujeito e que está ao mesmo tempo inscrita em uma história maior - a da espécie humana. Nascendo entramos em um conjunto de relações e de interações com outros homens. Por isso, nascer significa encontrar-se submetido, obrigatoriamente, a aprender:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p.53).

Portanto, desde que nascemos, e podemos dizer que durante toda a nossa vida, estamos vivenciando a educação, seja ensinando ou aprendendo.

Ao contrário do que ocorre com os animais inferiores, que já nascem com a maior parte do que precisam saber para sobreviver, em se tratando dos seres humanos, afora o processo de maturação, tudo o mais precisa ser aprendido. Este processo de aprendizagem é o que exige um longo período de dependência – a que chamamos de infância – característico dos indivíduos jovens da espécie humana. Nos animais de escalas inferiores, o instinto é o que substitui esse longo período de aprendizagem. Mas instintos significam hábitos fixos, como o dos pássaros que constroem ninhos, e se são fixos, não mudam. Por isso não há progresso nas vidas dos animais, mas apenas a repetição desses hábitos pré-determinados.

Apesar do atraso inicial do homem, que quando nasce não é capaz de sobreviver sozinho e depende dos cuidados de outro, ele ultrapassa, com a aprendizagem, toda e qualquer possibilidade dos animais inferiores, pois cada

geração apóia-se na precedente, de modo que assim se edifica uma civilização. O período de dependência do ser humano significa plasticidade, e plasticidade, por sua vez, significa educabilidade, ou seja, capacidade de aprendizagem (CUNNINGHAM, 1960).

A aprendizagem é o que faz com que o ser humano consiga ultrapassar o domínio dos impulsos animais e passar a guiar suas ações pela racionalidade, característica fundamental da civilização humana.

Um grupo de transformações se processa no interior dos indivíduos durante a passagem da infância até o estado adulto. O indivíduo passa por diversos conflitos até conseguir dominar seus instintos e desejos e substituí-los por seus ideais, sendo que, para a sociedade, não é vantajoso possuir um membro que cresce no conhecimento e habilidade de satisfação dos impulsos animais (ou seja, que não é educado) ao invés de ter um controle racional sobre sua conduta, que é característica de sociedades civilizadas (CUNNINGHAM, 1960).

A educação faz-se necessária em todo e qualquer tipo de sociedade, sendo responsável pela manutenção dos saberes adequados à vida em cada um desses agrupamentos humanos.

Em aldeias tribais simples, a criança tem suas primeiras relações com a natureza guiadas por adultos conhecedores, que lhes transmitem tudo aquilo que pode ser considerado necessário para a vida naquela sociedade, sendo que o saber flui na convivência das pessoas umas com as outras, pelos atos daquele que “sabe-e-faz”, para aquele que “não-sabe-e-aprende”. Estas são situações de aprendizagem nas quais “a criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO, 2006, p. 18).

A vida em sociedade faz certas exigências de comportamento a seus membros para que sua organização seja mantida. Assim, para que novos membros

sejam adequados à sociedade a que pertencem, é preciso moldá-los, adequando-os e gradativamente inserindo-os ao grupo. Percebemos então a necessidade da educação para a formação do tipo de pessoa ideal para cada tipo de sociedade:

O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar - por isso, diferentes de uma cultura para outra - necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. Não se trata de dizer que a educação tem, também, de modo abstrato e muito amplo, um compromisso com a "cultura", com a "civilização", ou que ela tem um vago "fim social". O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 2006, p. 71).

Assim, mesmo onde não há escola, os diversos grupos humanos criam e desenvolvem situações e métodos para ensinar (seja às crianças, aos jovens ou mesmo aos adultos) os saberes e crenças que constituem o modelo de homem ou mulher ideal segundo o imaginário de cada tipo de sociedade - ou grupo menor dentro de uma determinada sociedade. Desse modo, cada um desses grupos idealiza, projeta e busca realizar seus projetos de homens e mulheres ideais, o que só pode ocorrer por meio da educação:

Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Essa aprendizagem espontânea tem sido chamada de diversos nomes, mas o termo socialização é comumente utilizado para nomear esse processo global e

envolvente. Por meio da socialização, delinea-se a identidade, ideologia e modo de vida de cada grupo social, realizando-se necessidades e projetos das sociedades, realizando em cada um dos membros uma grande parte daquilo que é preciso para que eles sejam reconhecidos como "seus", podendo assim existir dentro dessa sociedade. Brandão (2006, p. 23), chama de *endoculturação* a essas aquisições pessoais de saber-crença-e-hábito em determinada cultura, funcionando como situação pedagógica total.

Como já se fez notar, a educação é anterior à escola e a qualquer tipo de organização que tem por objetivo educar os homens. Ela é uma prática social que tem por objetivo desenvolver na pessoa humana tudo aquilo que pode ser por ela aprendido, entre diversos tipos de saberes existentes em determinada cultura. Esses saberes contribuem para a formação de determinados tipos de sujeitos, dependendo das necessidades e exigências que cada sociedade pressupõe, em dado momento da história do seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2006, p. 73,74).

Por isso, mesmo quando há o surgimento da escola, a educação não passa a se restringir àquilo que se passa dentro destas instituições, continuando a acontecer nos ambientes onde há troca de saberes significativos:

Mesmo os grupos que, como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação. Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações diretas no âmbito familiar (...). Esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana (BRANDÃO, 2006, p. 31,32).

Desse modo, para o homem, a educação é um modo de superar a realidade imediata e atingir determinados objetivos, sejam estes impostos pela sociedade ou outras instituições, por outros homens ou por si próprio. Assim o homem aprende, cresce, supera-se e evolui.

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder.

Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 2006, p. 14).

Muitos adjetivos podem se ligar ao termo educação buscando denominar as especificidades de diferentes processos educativos. Uma distinção que mostra-se essencial, no entanto, é a de educação sistemática (formal ou não-formal) e educação assistemática (informal). Esta última compreende os diversos processos culturais de transmissão do saber, como já abordamos aqui, e a outra é aquela educação efetuada principalmente por meio da escola, mas também por outras instituições organizadas com o fim de educar (MARCELLINO, 1987, p. 42).

Podemos perceber a separação desses dois pólos da educação – a sistemática e a assistemática – observando a organização, planejamento e controle impostos à educação formal, para que seja possível atingir determinados objetivos educacionais previamente estabelecidos.

Outro modo de analisarmos esses diversos processos educativos é identificando que a educação informal se desenvolve nas relações humanas das quais resultam diversos conhecimentos, práticas e experiências que não se ligam a nenhuma instituição específica e nem são organizadas. A educação não-formal realiza-se, por sua vez, em instituições educativas que não se encontram nos marcos institucionais, mas possuem certo grau de estruturação e organização. Já a educação formal abrange as instâncias (escolares ou não) de formação, com objetivos explícitos, além de uma ação intencional que é institucionalizada, estruturada e sistemática (LIBÂNEO, 2001).

Embora distintas, essas modalidades de educação se relacionam constantemente, não podendo ser totalmente isoladas ou qualquer delas desconsiderada como parte da formação dos seres humanos. Desse modo, temos que:

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores

existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc (LIBÂNEO, 2001, p. 24).

Com tudo isso, podemos perceber que *Educação* é um conceito amplo, que supõe um processo de desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento de suas capacidades física, intelectual, psicológica e moral, visando não somente a formação de habilidades, como também a construção do caráter e da personalidade social. Ela diferencia-se do *ensino*, que consiste em transmitir os conhecimentos, mas não se separa deste nitidamente, pois afinal, como seria possível educar alguém sem informá-lo acerca do mundo em que vive? No entanto, toda informação, mesmo que não aparente a intenção de formação, interfere na concepção de mundo daquele que a recebe. E, com frequência, as informações que se dizem neutras na verdade estão carregadas de valores (ARANHA, 1996, p. 51).

Mesmo entendendo a importância do processo global de educação – essencialmente assistemática - a que o homem é submetido desde seu nascimento, é prudente considerar que é na escola que temos contato com um tipo mais organizado e fundamentado de educação, que mostra-se necessário para a sociedade humana - dado que pretende desenvolver de forma mais plena as capacidades do ser humano, proporcionando o contato sistematizado com os saberes considerados importantes, fundamentais e necessários para a formação dos cidadãos.

Considerando que a escola é o local privilegiado para a realização do ato educacional intencional, passaremos agora a analisar o papel da escola na sociedade, ao mesmo tempo em que buscaremos desvelar a realidade deste espaço e da natureza das ações ali realizadas.

Escola: que espaço é esse?

São várias as instâncias existentes na sociedade que possuem a função de educar, entre as quais podemos citar a família, o trabalho, a igreja, o lazer, os diversos meios de comunicação, entre outros. Mesmo que a ação educacional exercida por estes grupos seja informal, não obedecendo a regras explícitas nem sendo submetida a um controle externo rigoroso, já percebemos que ela é de suma importância para a formação e inserção dos indivíduos na sociedade.

Na escola, porém, a educação é formal. Dizemos isso porque as instituições escolares supõem a existência de um grupo de profissionais que é especialmente constituído com o objetivo de exercer certas funções específicas, além de elaborar um projeto efetivo de ação. Mesmo que a educação realizada pela família seja intencional e deliberada, ela nunca é de tal maneira organizada, planejada e controlada como é - ou como deveria ser - na escola (ARANHA, 1996, p. 72).

As instituições sociais são criadas pela sociedade para que seja possível atender a determinada necessidade dos homens vivendo em sociedade. Podemos distinguir algumas necessidades universais que nascem com os indivíduos, como saúde, companhia, segurança, repouso e - aquela que aqui nos interessa - a necessidade de educação.

A educação faz-se necessária para que seja possível a vida na complexidade da civilização moderna, já que o indivíduo precisa se apropriar das conquistas da sociedade, além de desenvolver suas próprias habilidades, assim cooperando e contribuindo para a sociedade da qual faz parte. A instituição criada pela sociedade para prover essa necessidade de educação é a escola (CUNNINGHAM, 1960).

Percebemos, então, que a instituição escolar surge como um meio de sistematizar e garantir a educação, sendo essa a sua função específica, essencial: suprir a necessidade social de educação.

Uma instituição pode auxiliar outra para que ela realize sua função específica, sendo esta atividade chamada de função complementar. Uma organização escolar bem orientada, por exemplo, não negligencia a saúde dos alunos exigindo-

lhês trabalhos de risco. Ao contrário, a escola deve preocupar-se com o bem-estar de seus alunos. Mas esta é uma função suplementar, não uma função específica da escola (CUNNINGHAM, 1960).

A escola pode, portanto, desde sua criação, se preocupar com o desenvolvimento global do ser humano, visando zelar pelo pleno atendimento das necessidades humanas. Ela não deve, no entanto, esquecer-se de sua função primordial, a de educar. Podemos dizer que uma escola dita assistencialista, que preocupa-se essencialmente com o bem-estar do educando, está perdendo sua essência, esquecendo-se de seu papel fundamental - suprir a necessidade de educação.

Inicialmente, a escola era o lugar onde as diversas pessoas tinham acesso a conhecimentos, sem a diferenciação ou segmentação por idades, pois a infância sequer existia – as crianças eram consideradas adultos em miniatura, não havendo nada que separasse o universo infantil dos adultos. O objetivo principal da escola não era a educação das crianças, visto que não havia um método específico para elas (ARIÈS, 1986).

O que devemos entender, então, é que a escola como a conhecemos hoje só surge quando percebe-se que as crianças precisam de espaços adequados e preparados para atender às suas necessidades específicas, visto que a aprendizagem delas demanda atenção especial da sociedade.

Percebendo-se isso, foi preciso sistematizar melhor o ensino, para que este fosse capaz de proporcionar às crianças aquilo que elas precisavam para aprender, de forma acessível e organizada:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (...) (BRANDÃO, 2006, p. 26).

Portanto, para manter vivos os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade e buscar desenvolver esses saberes, ampliando o entendimento e as capacidades dos homens por meio da educação das crianças, é que foi criada a escola:

Tempo houve em que não existia escola. Nas sociedades primitivas a família desempenhava o papel do que agora chamamos escola. Os pais foram, assim, os primeiros professores, como hoje em dia ainda o são dos filhos nos seus primeiros anos, particularmente a mãe. Mas com o crescimento da herança social em volume e extensão, e em particular quando o homem criou a linguagem escrita e as artes da linguagem e dos números se desenvolveram, surgiu, então, a escola (CUNNINGHAM, 1960, p. 137, 138).

Mas, apesar de a escola ter surgido devido à imensa quantidade de conhecimentos acumulados ao longo da história humana, que precisavam ser preservados, sua função não é a de mera transmissora desses conhecimentos. A educação que é objetivo da escola vai muito além disso.

Podemos indicar a existência do processo educativo em duas fases: a transmissão social e o desenvolvimento individual. Este último é que se constitui como função primordial da escola, sendo a transmissão da herança cultural o meio para o desenvolvimento individual (CUNNINGHAM, 1960).

Desse modo, a manutenção dos conhecimentos importantes para a existência em sociedade não devem ser o fim último da educação, mas apenas um subsídio para que o indivíduo possa desenvolver-se cada vez mais.

Portanto, é importante reforçar a importância dessa dupla função da escola, que é, segundo Aranha (1996, p. 75), "a de transmissora da herança cultural e a de local privilegiado para a crítica do saber apropriado".

Os conhecimentos existentes na escola devem servir como "alimento" para as mentes que ali se encontram. Educar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas formar mentes:

A primeira função da escola, portanto, é formar mentes. O conhecimento é um adorno da mente, mas para a educação, a procura do conhecimento é que dá origem ao desenvolvimento mental. Aqui, o processo é mais importante do que o produto, embora, sem dúvida, o

produto seja o resultado inevitável do processo, quando dirigido com sabedoria (CUNNINGHAM, 1960, p. 138).

Conceber a educação como um processo de inculcar conhecimentos ao invés do processo de desenvolver as melhores possibilidades que cada mente tem capacidade é condenar a escola à falência, não enxergando a própria função específica dessa instituição, que é a de aperfeiçoar a mente humana. Mas nem por isso a herança cultural não é importante e não deve ser levada em conta pela escola, pois foi justamente percebendo a importância de se manter vivos esses conhecimentos e proporcionar a existência na complexidade da sociedade que a escola surgiu, como vimos.

Desse modo, segundo Cunningham (1960, p. 251):

Bem exato é dizer que a tarefa fundamental da escola é exercitar o aluno a pensar e a expressar o pensamento. Mas a única maneira de exercitar o aluno a pensar é pô-lo em contato com o que de melhor foi pensado pelo homem, e que nos foi deixado nos escritos, nas literaturas de todos os tempos.

Percebemos, portanto, que a escola deve suprir a necessidade de educação dos indivíduos, que não é apenas a necessidade de saber fatos e conhecimentos importantes para a humanidade e essenciais para a sociedade, mas também de saber pensar e expressar-se, desenvolvendo suas capacidades.

Mas nem sempre é isso o que vemos ocorrer nas escolas, que pode vir a ter um papel contrário no desenvolvimento dessa habilidade do pensar crítico, estimulando, ao invés disso, a passividade e mera memorização de informações, sem o mínimo aprofundamento no significado destes.

Considerações finais

Vimos que a educação permeia a vida dos seres humanos, fazendo-se necessária à nossa própria humanização e nos tornando pertencentes a determinado grupo social.

Na escola, o homem deve ser capacitado para agir sobre o mundo, podendo, ao mesmo tempo, compreender a ação que está exercendo. O educador Paulo Freire (1996, p. 33) já categorizava que “Educar é substantivamente formar”, e consideramos ser este o papel da escola.

Mesmo que majoritariamente o que ocorra nas escolas seja uma transmissão de conhecimentos quase sempre desvinculada da realidade, construindo uma realidade absolutamente artificial para os alunos, ensinar, em nossa concepção, não é meramente transmitir informações e/ou conhecimentos, mas sim assumir uma postura frente aos outros e ao mundo, junto aos outros e com o mundo, lembrando de manter uma vigilância constante contra simplismos, facilidades e incoerências (FREIRE, 1996, p. 49).

Além de preservar os saberes socialmente construídos, a escola, visando o pleno desenvolvimento do ser humano, deve utilizar-se de seus conteúdos para desenvolver as potencialidades humanas, buscando a expansão dos indivíduos, enxergando cada ser em sua complexidade e dando-lhe oportunidades para expressar-se e buscar seu próprio e constante aperfeiçoamento.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNNINGHAM, William F. **Introdução à educação**. Porto Alegre: Globo, 1960.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. São Paulo: Papyrus, 1987.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PROPOSTA DE DISCUSSÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO APARATO COGNITIVO EM FUNÇÃO DAS TROCAS COM O MEIO PSICO-SOCIAL COMO CONSTRUÇÃO EPIGENÉTICA NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Vicente Eduardo Ribeiro Marçal
Coordenador do GEPGRA

Prof. Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia.

Doutorando em Psicologia Social no Instituto de Psicologia da USP

vicente.marcal@usp.br

Resumo

Como continuidade de pesquisas anteriores, principalmente no que concerne à nossa pesquisa de Mestrado (MARÇAL, 2009) e aos projetos de pesquisa desenvolvidos no Departamento de Filosofia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, onde sou professor adjunto, o primeiro intitulado “*O Grupo Prático de Deslocamentos e a Constituição das Noções de Espaço e Objeto Permanente*” desenvolvido no período 2009-2012 e o segundo intitulado “*O Conhecimento enquanto o problema da Epistemologia Genética*” desenvolvido no período de 2012-2015. Temos por meta, nesse artigo, buscar a compreensão da evolução do aparato cognitivo em função das trocas do organismo com o meio como construção epigenética na perspectiva da Epistemologia Genética. Propomos, com esse artigo, iniciar uma discussão sobre os seguinte questionamento: O mundo se impõe ao sujeito do conhecimento ou é a herança genética que permite as trocas com o esse mundo? É possível explicar as relações causais e as implicações feitas a partir do mundo, enquanto simples constatação dos dados diretamente observáveis na experiência, independentemente das trocas epigenéticas do sujeito epistêmico com o seu meio? Nosso objetivo é o de por em discussão que realizar e compreender são coisas bem diferentes. Bem como debater, também, que o descobrir relações entre antecedente e consequente é infinitamente enriquecido pela

descoberta da implicação, impossível de ser observada ou constatada na experiência. Que o *se...então*, é uma descoberta endógena, sem a qual nem a Lógica, nem a Matemática e a própria Ciência existiriam, pois a “Causalidade física e implicação necessária apresentam-se, portanto, como termos irreduzíveis e situados em campos completamente diferentes” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 41)

Palavras Chave: construção epigenética; evolução; aparato cognitivo; epistemologia genética; Jean Piaget.

Introdução

A filosofia das ciências esbarra atualmente na discussão entre realismo e antirrealismo científicos. Ou seja, temos, como diz Chalmers, questões problemáticas que dizem respeito à relação entre as teorias científicas e o mundo ao qual se aplicam. Diz ele:

[...] De um lado temos teorias científicas que são construções humanas sujeitas às modificações e progressos sem fim; de outro lado temos o mundo ao qual essas se aplicam e cujas leis não estão sujeitas a mudanças, pelo menos no que diz respeito ao mundo físico (CHALMERS, 1993, p. 190, tradução nossa).

Essa visão coloca a disputa entre realismo e antirrealismo numa perspectiva de discussão do problema que eles embatem, ou seja, como relacionar esses dois aspectos do fazer científico? i. e., o fazer científico parte da concepção de que temos um mundo que se nos dá a conhecer. O Método pode propor, por um lado, teorias que o expliquem e justifiquem e que uma vez axiomatizadas passam inclusive a “dispensar” o real (um dia perguntaram a Einstein: e se os fatos não comprovarem sua teoria já axiomatizada? Ele respondeu: azar dos fatos) ou, por outro lado, o fazer científico é a proposição de possibilidades de explicação desse mundo, mas que não tem a mínima pretensão de serem verdades absolutas.

Diante desses dois propomos a Epistemologia Genética como protagonista e portadora de uma resposta que nos permite, ao menos, entrar na discussão.

O realismo científico

A posição realista que parte do pressuposto de que as teorias são expressões da realidade, os realistas “[...] sustentam que o objetivo da ciência é fornecer uma descrição verdadeira do mundo [...] certamente, ninguém pensa que a ciência tem por objetivo produzir uma descrição falsa do mundo” (OKASHA, 2002, p. 58, tradução nossa). Além do fato de que o “[...] realismo científico defende (ou sustenta) que os símbolos utilizados nos modelos científicos possuem existência objetiva” (MOSER, 1999, p. 71, tradução nossa), a objetividade, na perspectiva do realismo, é a condição de que um determinado conhecimento a respeito de um fenômeno permaneça tal qual, independentemente de todos estarem de acordo com ele, ou, até mesmo a maioria.

Assim, independente de um sujeito psicológico reconhecer que água é H₂O ela manterá tal propriedade, i. e., “[...] falar da objetividade de algo é, simplesmente, falar de como este algo é, independente do que qualquer idealizador acredite que tal coisa seja” (MOSER, 1999, p. 71, tradução nossa). Contudo, vale ressaltar que essa forma de compreender a objetividade do mundo é um tanto simples demais. A proposta realista busca superar essa ingenuidade postulando que o mundo físico não retém todas as propriedades que apreendemos dele, pois tais propriedades apreendidas dependem da existência de um sujeito que as apreenda, de modo que “[...] a cor, o gosto, o som e o cheiro, o calor e a rugosidade não são propriedades independentes do objecto que ele possa reter inapreendido” (DANCY, 1985, p. 186), ao contrário, o objeto só as possui em relação com o sujeito que o apreende.

Temos, então, que o realismo propõe uma compreensão de que a ciência deve prover-nos de teorias que apresentem o mundo como ele realmente é, como nos diz Fraassen (2007, p. 27): “A ciência visa dar-nos em suas teorias um relato literalmente verdadeiro de como o mundo é, e a aceitação de uma teoria científica envolve a crença de que ela é verdadeira”.

O anti-realismo

O antirrealismo propõe que as teorias não necessitam descrever o real, mas sim serem “[...] instrumentos concebidos para religar entre si duas séries de estados de coisas observáveis.” (CHALMERS, 1993, p. 191, tradução nossa), i. e., religar os dados observados dos fenômenos e as previsões feitas pelas teorias. A descrição do mundo não tem, necessariamente, que ater-se à verdade, i. e.,

[...] o anti-realismo é a posição segundo a qual o objetivo da ciência pode bem ser atendido sem fazer tal relato verdadeiro, e a aceitação de uma teoria pode, de modo apropriado, envolver menos (ou diferente) que a crença de que ela é verdadeira (FRAASSEN, 2007, p. 30).

Assim, o antirrealismo é uma proposta teórica que sustenta que as teorias científicas não necessitam descrever a verdade sobre o mundo, mas podem ser compreendidas como instrumentos de organização da experiência que o sujeito do conhecimento tem do mundo. No dizer de Fraassen (2007) o antirrealismo nos oferece teorias que, ao contrário do realismo, não nos dão a verdade sobre o mundo, mas são propostas de explicações empiricamente adequadas, i. e., “[...] uma teoria é empiricamente adequada exatamente se é verdadeiro o que ela diz sobre as coisas observáveis e eventos no mundo [...] tal teoria possui pelo menos um modelo tal que todos os fenômenos reais a ele se ajustam” (FRAASSEN, 2007, p. 34).

Seguindo a proposta de Fraassen (2007), o observável é a parte do mundo que é diretamente percebida pelo sujeito do conhecimento, enquanto que o inobservável é a parte que não pode ser diretamente observada pelo sujeito do conhecimento e, para o antirrealista, seria proposto pela teoria como forma de salvaguardar os fenômenos, são bons exemplos: força, gravidade, elétrons, quarks etc. Assim, tais inobserváveis são postulados pelas teorias como instrumentos que garantem o que observamos, i. e., “[...] essas entidades são ficções meramente convenientes, introduzidas pelos físicos a fim de ajudar a previsão de fenômenos observáveis” (OKASHA, 2002, p. 59, tradução nossa).

Compreendemos que para se conhecer, em ciência, devemos, primeiramente, reduzir a realidade à modelos descritivos da mesma. Tais modelos são representações isomorfas da realidade, uma vez que não há outra maneira de conhecê-la, como afirma Granger (1975, p. 9): “[...] toda a tentativa para conhecer objectivamente alguma coisa do homem deve começar por sofrer uma redução da experiência a um sistema de sinais correlativos”.

Essa afirmação de Granger é devida a sua compreensão de que o objeto do conhecimento científico deva ser demarcado, i. e.,

[...] a língua, considerada independentemente de todo o contexto das atividades concretas de expressão e de sua evolução histórica, constitui um objecto de ciência legitimamente demarcado [...] Uma vez operada a redução do fenómeno ao objecto abstracto, que é a língua [...] [temos que] cada um dos elementos é, de certo modo, «incolor», e só adquire valor, função e sentido em relação aos elementos de que se distingue, no interior de todo o sistema (GRANGER, 1975, p. 8–9).

De modo que ao realizar essa redução do fenómeno ao objeto abstrato, ou seja, ao modelo linguístico proposto pela ciência, temos um sistema de sinais correlatos que nos permite a apreensão do fenómeno em questão que nos permite compreender a relação existente entre cada um dos elementos que formam o sistema.

É a busca desse isomorfismo linguístico entre o modelo proposto e a realidade que define o fazer científico. É, portanto, no interior de uma linguagem específica que cada ramo da ciência reduz o fenómeno que busca explicar num modelo linguístico que lhe é isomorfo, permitindo, então, conhecer, pois

[...] toda a ciência se produz necessariamente no interior de uma linguagem e que, por outro lado, toda obra humana se apresenta, pelo menos a um dos seus níveis, como sistema significante (GRANGER, 1975, p. 14).

Essa compreensão do fazer científico tem respaldo na proposta popperiana em que “[...] sistemas de teorias são submetidos a testes, deles se deduzindo enunciados de nível menor de universalidade; tais enunciados, como devem ser susceptíveis de teste intersubjetivo, á de, por sua vez, mostrar-se susceptíveis de teste

[...]” (POPPER, 2013, p. 44), pois o sistema de teorias mencionado por Popper é equivalente à proposta de redução da realidade a um sistema linguístico significativo mencionado por Granger, i. e., o sistema de teorias é a proposta de um modelo da realidade elaborado num sistema linguístico significativo.

A Epistemologia Genética

Nossa pretensão é incluir na discussão uma alternativa que, apesar de salvaguardar um posicionamento realista, apresenta novas possibilidades de interpretação do fazer científico, na construção de um modelo em termos da adaptação do sujeito do conhecimento ao mundo que o cerca.

Essa possibilidade apresenta-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, pela qual podemos compreender toda atividade inteligente enquanto adaptação (ver PIAGET, 1977, p. 10) em que temos Jean Piaget

[...] interessado em observar, experimentar e estruturar o fenômeno, isto é, à maneira dos físicos [...] levantar uma hipótese, criar um modelo da estrutura do fenômeno, tentando superar as inúmeras dificuldades de um tal empreendimento em ciências humanas (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 9).

Nossa compreensão da possibilidade de que a Epistemologia Genética, enquanto proposta teórica e metodológica, venha a satisfazer às indagações que o debate entre realismo e antirrealismo levanta, centra-se no fato de que “[...] o discurso da ciência é lógico-matemático. O da epistemologia genética também o é [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2013, p. 129, tradução nossa), propondo, assim, um modelo “[...] que pretende explicar o que está por detrás das aparências, e não fotografar a experiência” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 85) e que sua função

não é buscar os fundamentos ontológicos do conhecimento, mas compreender as estruturas que nos permitem não só conhecer, mas também passar de um conhecimento tido, posteriormente, por insuficiente, para um conhecimento mais aprimorado dos fatos da realidade.

É nesse sentido que entendemos [...] que o sujeito-organismo, mediante suas ações no mundo e pelo processo de adaptação-organização,

constitui-se enquanto sujeito do conhecimento, mas não só: *é a partir dessa construção que o próprio mundo se constitui como exterior a esse sujeito-organismo e como passível de ser conhecido* (MARÇAL, 2009, p. 105–106, grifo nosso).

A Epistemologia Genética, não só nos possibilita compreender a formação do conhecimento pelo sujeito epistêmico como nos dá condições de compreender, a partir do processo biológico de adaptação-organização, como esse conhecimento progride, pois segundo Ramozzi-Chiarottino (2013, p. 129, tradução nossa), Piaget, enquanto homem de ciência, propõem um modelo teórico que “[...] procura mostrar que as ciências lógico-matemáticas foram o resultado de um processo evolutivo epigenético da embriologia mental de nossa espécie”. Assim, na Epistemologia Genética

[...] analisamos os processos envolvidos na gênese das estruturas necessárias à aquisição dos conhecimentos, principalmente, na medida em que esses processos estão presentes no âmbito do pensamento científico e se referem à transição existente entre a passagem de um estágio de menor conhecimento a outro mais avançado [...] (MARÇAL; TASSINARI, 2014, p. 226).

Ao buscar entendimento sobre os processos envolvidos na gênese do conhecimento, faz-se necessário o estudo do comportamento que é compreendido por Piaget (PIAGET, 1976, p. 8, tradução nossa) como sendo “[...] constituído pelas ações de caráter teleonômico visando utilizar ou transformar o meio assim como a conservar ou aumentar os poderes que os organismos exercem sobre ele”, e o comportamento, enquanto inovador, “[...] responde aos obstáculos ambientais ao organizar-se e adaptar-se a eles, e esforça-se para melhorar a si mesmo, estender-se e aumentar o controle sobre o ambiente” (MESSERLY, 2009, p. 100, tradução nossa). Assim, de maneira mais específica, o foco deve estar no comportamento infantil como forma de compreensão da ontogênese que completa a filogênese do conhecimento humano, como nos diz Balila (2014, p. 28–19, grifo nosso):

[...] o estudo do comportamento da criança e de sua verbalização, surge na obra de Piaget como análise da **ontogênese** que completa a **filogênese** do conhecimento necessário e universal adquirido pelo ser humano enquanto sujeito epistêmico que constrói conhecimento apenas do ponto de vista da **forma**, independentemente do **conteúdo**, e que em nenhum momento se confunde com o aparecimento dos conhecimentos “em geral” adquiridos pelo indivíduo x ou y.

Desse modo, o processo biológico do funcionamento hereditário de adaptação-organização, focado no estudo do comportamento, nos leva a compreender que este fora realizado por Piaget com o intuito de “[...] preencher a lacuna entre biologia e conhecimento” (MESSERLY, 2009, p. 94, tradução nossa). É nesse processo, então, que o sujeito epistêmico complexifica cada vez mais seu comportamento, por diferenciação e coordenação dos seus sistemas de esquemas de ação e conceituais. Quanto mais complexo forem esses sistemas de esquemas de ação e conceituais, maior será a capacidade de criar novos esquemas e conceitos, e no “[...] caso cognitivo, a adaptação consiste na assimilação de novas percepções, ideias e acontecimentos em esquemas existentes e a posterior acomodação desses esquemas aos materiais assimilados” (MESSERLY, 2009, p. 102–103, tradução nossa), e que

[...] a assimilação é como que a causa eficiente do ser vivo, a organização é como que a sua causa formal. Porém, como a organização não é um plano pré-definido, mas sim um contínuo planejamento determinado pelas novas formas de coordenação que a forma de assimilação assume enquanto o ser vivo interage com o meio, por meio da adaptação, do ponto de vista lógico-explicativo, como diz Piaget em Recherche, a assimilação é a fonte de toda organização [...] (BALILA, 2014, p. 127, grifos do autor).

Vale lembrar que o “[...] pensamento é uma atividade do organismo, e deve ser governado pelas mesmas leis de organização como o próprio organismo” (MESSERLY, 2009, p. 103, tradução nossa). E a organização permite ao

organismo, que encontra-se em um estado de equilíbrio, ao se desequilibrar por conta de sua interação com o meio, busque, por acomodação, reequilibrar-se, haja vista Piaget (1974, p. 19, tradução nossa) compreender que o

[...] equilíbrio alcançado após a acomodação constitui um simples retorno à forma anterior de estabilidade ou à uma forma análoga, ou, ao contrário, a equilibração acompanha uma sorte de otimização, ou seja, que a forma de equilíbrio perseguido seja a melhor possível pelas condições dadas.

Esse equilíbrio é fundamental no processo biológico de adaptação-organização, pois leva Piaget (1967, p. 37, tradução nossa) a sustentar a tese de que a “[...] vida é essencialmente auto-regulção”, como nos diz La Taille (2006, p. 15): “O processo de equilibração é devido a uma capacidade inerente a todos os indivíduos: a capacidade de auto-regulação, ou seja, de auto-organização”. Esse equilíbrio não é um simples retorno ao estado que o organismo possuía, ao contrário, é um novo estado de equilíbrio melhor e mais estável que o antecedente (ver BALILA, 2014, p. 144–147), pois a auto-regulação “[...] inclui também a capacidade de alcançar uma nova forma de equilíbrio estável, diferente da original, e mais estável que esta” (BALILA, 2014, p. 145).

Esse equilíbrio propicia, então, a diferenciação e coordenação dos esquemas de ação e conceituais elevando-os a patamares de maior complexidade, como afirma Marçal (2009, p. 108, grifos do autor) a

[...] diferenciação e coordenação dos esquemas de ação são inseparáveis das coordenações que o sujeito-organismo efetua nas relações espaço, tempo, conservação do objeto e causalidade atribuídas ao real. Tais diferenciações e coordenações, são, simultaneamente, fonte da diferenciação e coordenação que o sujeito-organismo passa a fazer de si mesmo com relação aos objetos do mundo que o cerca e, a partir dessa descentração, fundamenta, no plano das suas ações, as condições de possibilidade para a constituição da representação e, posteriormente, do pensamento. Tal complexificação amplia, então, a capacidade do sujeito-organismo de dar significação ao mundo. O sujeito-organismo compreendendo-se, então, como parte desse mundo e não mais como centro, num egocentrismo solipsista, *um centro que a si mesmo se ignora*, como ocorria nos primeiros meses após seu nascimento.

Ramozzi-Chiarottino (1984, p. 29) nos lembra que podemos entender “[...] a obra de Piaget como uma retomada da problemática kantiana que se resolverá à luz da Biologia e da concepção do ser humano como um animal simbólico”, o que nos leva a considerar as estruturas a priori do conhecimento propostas por Kant na Crítica da Razão Pura e o comportamento humano.

Dentre as estruturas a priori do conhecimento, temos particular interesse pela causalidade, mais precisamente pelo conflito entre causalidade e liberdade, explicitado por Kant na Segunda Analogia da Experiência, na qual afirma que “Todas as mudanças acontecem segundo a lei da conexão de causa e efeito” (KANT, 1983, p. 128) e na Terceira Antinomia, a qual explicita o conflito entre a causalidade e a liberdade e apresenta a necessidade de explicar como os fenômenos acontecem no mundo, sendo, contudo, “[...] necessário admitir ainda uma causalidade mediante a liberdade” (KANT, 1983, p. 232).

A dinâmica da causalidade tem duas faces: (i) a dinâmica da natureza física e (ii) a dinâmica da ação humana intencional. Para a primeira face Kant (1983, p. 232) argumenta que é a causalidade segundo as leis da natureza e “[...] tudo o que acontece pressupõe um estado antecedente, ao qual sucede inevitavelmente segundo uma regra [...]” e é justamente nisso que se apresenta um problema, pois a busca pelo estado antecedente se estende *ad infinitum* sem que se ache uma única causa que não tenha sido causada para iniciar a sucessão de acontecimentos, nas palavras de Kant (1983, p. 233) “[...] tem que ser admitida uma causalidade pela qual algo acontece sem que a causa disso seja ainda determinada ulteriormente segundo leis necessárias por uma outra causa precedente”.

Em relação à segunda face Kant pressupõe, na antítese da Terceira Antinomia, a possibilidade de haver uma liberdade transcendental e que, ela mesma, seria uma forma de causalidade, ou seja, “Supondo que haja uma liberdade em sentido transcendental como uma espécie particular de causalidade segundo a qual pudessem ser produzidos os eventos do mundo [...]” (KANT, 1983, p. 232,

isso porque, segundo Hanna (2006, p. 283, tradução nossa) “[...] o agente intencional age de acordo com princípios psicológicos e morais que exigem a liberdade da vontade”, e continua dizendo que a “[...] liberdade de vontade não age, simplesmente, conforme o determinismo estrito universal ou leis estatísticas”. De modo que, podemos com Hanna (2006, p. 283, tradução nossa) dividir o problema da causalidade em duas partes, a saber, (i) “[...] como pode a dinâmica física da natureza e a dinâmica do agente intencional estar adequadamente caracterizadas e relacionadas entre si?” e (ii) “[...] como pode o mecanismo natural e o livre-arbítrio serem reconciliados?”

O problema acentua-se com a afirmação de Paton (1971, p. 208, tradução nossa) “[...] a vontade é um tipo de causalidade pertencente aos seres vivos na medida em que são racionais [...]”, não só a liberdade é um tipo de causalidade, mas a própria vontade também o é, pois, segundo Paton (1971, p. 208), é justamente pela vontade que podemos produzir mudanças em nosso estado mental, mudanças essas que influenciam em eventos no mundo exterior a nós.

Considerações Finais

Nessa perspectiva propomos discutir as estruturas *a priori* do conhecimento, em particular a causalidade, como introduzidas por Kant, mas, diferentemente da afirmação kantiana de que essas estruturas “[...] talvez brotem de uma raiz comum, mas desconhecida a nós [...]” (KANT, 1983, p. 35, grifo nosso), enfatizamos que sua raiz pode ser conhecida, sendo essas estruturas construídas pelo sujeito epistêmico em sua interação com o meio psico-social, como nos diz a Epistemologia Genética de Piaget.

Pretendemos, assim, por em discussão que realizar e compreender são coisas bem diferentes. Almejamos enriquecer o debate, a luz da Filosofia da Ciência, de que o descobrir relações entre antecedente e conseqüente é infinitamente enriquecido pela descoberta da implicação, impossível de ser

observada ou constatada na experiência, pois “Causalidade física e implicação necessária apresentam-se, portanto, como termos irreduzíveis e situados em campos completamente diferentes” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 41). Que o se...então, é uma descoberta endógena, sem a qual nem a Lógica, nem a matemática e a própria ciência existiriam.

Para tanto, não podemos nos esquecer que Piaget – em trabalho que antecede a obra *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant* (1936) – pensa ser a linguagem a grande reveladora da Lógica. Contudo, as pesquisas e as análises do comportamento infantil levam-no a constatar a existência, não consciente para a criança, de estruturas lógicas subjacentes às suas ações, cuja conscientização culminará, para alguns e não para todos, nas estruturas lógicas, propriamente ditas, do pensamento formal (ver RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 33). Assim, o sujeito epistêmico

[...] diz respeito à lógica das ações, ao sujeito que constroe do ponto de vista da forma as estruturas específicas para o ato de conhecer, subordinadas e análogas ao funcionamento de toda organização viva, em sua filogênese e ontogênese; em outras palavras, em sua evolução epigenética, cujo mecanismo fundamental é a “abstraction réfléchissante” (BALILA, 2014, p. 186).

Destarte, a ação passa, então, a ocupar o centro das pesquisas empíricas de Jean Piaget, por esse motivo afirma que

Conhecer não consiste, pois, em copiar o real, mas em agir sobre ele e em transformá-lo (em aparência ou em realidade), de modo a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação a que estão ligadas estas ações (PIAGET, 1967, p. 15, tradução e grifos nossos)

Lembremos que para Piaget a ação é “[...] toda conduta (observável exteriormente, inclusive por interrogação clínica) visando um objetivo do ponto de vista do sujeito considerado” (APOSTEL et al., 1957, p. 43, tradução nossa), o que nos mostra ser a ação elemento fundamental no processo de construção do aparato cognitivo, pois “[...] através das ações do sujeito, a partir dos esquemas motores,

dá-se a troca do organismo com o meio graças a um processo de equilíbrio progressivo [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1979, p. 73).

Outro fato importante a destacar é que as estruturas mentais do sujeito “[...] caracterizam-se, de um lado, por serem um prolongamento das estruturas orgânicas (já conhecidas), e de outro lado por constituírem uma especialização (um órgão especializado) em relação a elas” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1979, p. 73), pois como afirma Piaget (1967, p. 19, tradução nossa):

Em uma palavra, as coordenações gerais da ação, condições da formação dos conhecimentos mais fundamentais, supõem não somente as coordenações nervosas, mas essas coordenações ainda mais profundas que são as interações dominando toda a morfogênese.

A complexificação do sistema de esquemas de ação do sujeito, por meio dessas coordenações, “[...] serão representadas e posteriormente transformadas em operações pelas abstrações reflexivas” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1979, p. 74).

A operação, definida por Piaget (1957, p. 45, tradução nossa) como “[...] as ações interiorizadas ou interiorizáveis, reversíveis e coordenadas em estruturas totais [...]”, não é, pura e simplesmente, representação da ação, ao contrário a operação

“[...] ainda é, pode-se dizer, uma ação na medida em que constrói novidades, mas é uma ação ‘significante’ e não mais física [...] Assim, a hipótese de Piaget é a de que tanto causalidade quanto as operações lógico-matemáticas têm sua origem comum na ação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1979, p. 74).

Temos, então, planteado nossa proposta de discussão, i. e., a possível explicação entre as relações causais e as implicações no mundo, enquanto simples constatação dos dados diretamente observáveis na experiência, independentemente

da plasticidade cerebral, ou seja, das trocas epigenéticas do sujeito epistêmico com o seu meio.

Assim, estamos abertos ao debate.

Referências

APOSTEL, L. et al. **Les Liaisons Analytiques et Synthétiques dans les Comportements du Sujet**. Paris: Press Universitaires de France, 1957.

BALILA, D. **A construção do conhecimento em Espinosa e Piaget: da Natureza à Ética**. THES—Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo, 2014.

CHALMERS, A. F. **Qu'est-ce que la science? Récents développements en philosophie des sciences: Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend**. Paris: La Découverte, 1993.

DANCY, J. **Epistemologia Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1985.

FRAASSEN, B. C. VAN. **A Imagem Científica**. São Paulo: EDUNESP, 2007.

GRANGER, G.-G. **Pensamento formal e ciências do homem**. Lisboa: Editorial Presença, 1975. v. 1

HANNA, R. Kant, Causation, and Freedom. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 36, n. 2, p. 281–305, jun. 2006.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LA TAILLE, Y. DE. **Moral e Ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARÇAL, V. E. R. **O esquema de ação e a constituição do sujeito epistêmico: contribuições da epistemologia genética à teoria do conhecimento**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2009.

MARÇAL, V. E. R.; TASSINARI, R. P. O Caráter a priori das Estruturas Necessárias ao Conhecimento, Construídas segundo a Epistemologia Genética. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, n. Edição Especial, p. 225–241, 2014.

MESSERLY, J. G. Piaget's Biology. In: MÜLLER JEREMY I. M.SMITH, LESLIE, U. (Ed.). **The Cambridge Companion to Piaget**. New York: Cambridge University Press, 2009.

MOSER, P. K. Realism, Objectivity, and Skepticism. In: GRECO, J.; SOSA, E. (Eds.). . **The Blackwell Guide to Epistemology**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1999. p. 70–91.

OKASHA, S. **Philosophy of Science: A very short introduction**. Kindle Edi ed. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PATON, H. J. **The categorical imperative: A study in Kant’s moral philosophy**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

PIAGET, J. Logique et équilibre dans le comportements du sujet. In: APOSTEL, L.; MANDELBROT, B.; PIAGET, J. (Eds.). . **Logique et équilibre**. Paris: Press Universitaires de France, 1957. p. 27–117.

PIAGET, J. **Biologie et Connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs**. Paris: Éditions Gallimard, 1967.

PIAGET, J. **Adaptation vitale et psychologie de l’intelligence: sélection organique et phénocopie**. Paris: Hermann, 1974.

PIAGET, J. **Le comportement, moteur de l’évolution**. Paris: Éditions Gallimard, 1976.

PIAGET, J. **La naissance de l’intelligence chez l’enfant**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1977.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget: Modelo e Estrutura**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Causalidade e Operações em Piaget. **Ciência e Filosofia**, n. 1, p. 73–83, 1979.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Vie et vérité – Un hommage à Jean-Blaise Grize. **TrajEthos**, v. 3, n. 1, p. 127–137, 2013.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Amanda de Mattos Pereira Mano - amanda_mattosbio@yahoo.com.br –
Unesp/Marília

Resumo

A presente pesquisa traz reflexões suscitadas por uma disciplina denominada A formação ética do Educador, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Campus de Marília. Nessa disciplina, observou-se como a atuação do professor não desvincula-se da preocupação em formar indivíduos em sua totalidade, perpassando, então, as dimensões da ética e da moralidade. A partir disso, buscou-se empreender uma pesquisa que trouxesse tais problematizações para o âmbito do ensino de ciências. Dessa maneira, esse trabalho objetivou tecer considerações sobre o desenvolvimento da moralidade, bem como discutir acerca de possibilidades de abordar questões de cunho ético e moral no ensino de ciências. Para essa finalidade, empregou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, visitando conceitos importantes na perspectiva da construção ético-moral. As discussões encaminhadas mostram que tais questões podem ser trabalhadas de forma ativa no âmbito escolar e, por isso, apresenta-se a discussão de dilemas como importante ferramenta intervenção pedagógica, sobretudo, no ensino de ciências o qual possui um fértil terreno de trabalho, uma vez que beneficia-se por abarcar temáticas polêmicas e controversas, importantes para a construção da moralidade. Justifica-se, ainda, a importância da formação inicial e continuada de professores abarcar essas dimensões para que seja possível preparar o docente no emprego de práticas construtivas para os campos da ética e da moral.

Palavras-Chave: desenvolvimento moral; ensino de ciências; discussão de dilemas.

Introdução

Ética e moral tornaram-se palavras de uso comum e rotineiro, sobretudo, no âmbito escolar. Não é incomum ouvirmos tais palavras no discurso de professores e gestores, seja na educação básica ou superior, ou ainda, nas falas de pais e dos próprios alunos. Em todos os casos, esses termos, muitas vezes, carregam a culpa pelos males da educação, uma vez que coletivamente acredita-se vivermos em tempos de crise “ética e moral”.

No entanto, essa discussão não pode ser atribuída somente a contemporaneidade, visto que desde a Grécia antiga existe a preocupação com questões éticas e morais. De acordo com Pegoraro (2008), a partir de Sócrates a filosofia tomou novos rumos de modo que este pensador, em conversas nas ruas e praças de Atenas, insistia que o homem necessitava de um autoconhecimento e, com isso, recuperar seu valor e dignidade. Nesse sentido “a ética nasce com os temas centrais, nunca esgotados, do bem, da virtude, do valor da pessoa e da sociedade justa.” (PEGORARO, 2008, p. 19).

Platão, discípulo de Sócrates, assistiu a condenação à morte de seu mestre em razão de seus ideais filosóficos. Diante disso, buscou um caminho menos arriscado, objetivando a educação dos cidadãos pautada na justiça (PEGORARO, 2008).

Por seu turno, Aristóteles (discípulo de Platão e, por conseguinte, de Sócrates) coloca que o cerne da ética e da política é a justiça, tanto que em sua obra *Ética a Nicômaco* dedica todo um capítulo para tratar desta virtude. Entretanto, vale ressaltar que, para ele, a justiça é simplesmente à obediência à lei.

Ressalta-se que para Sócrates e Platão, a virtude da justiça não pode ser ensinada tal qual uma disciplina escolar, mas ela pode ser transmitida pela influência das

pessoas de bem, isto é, que conhecem a essência do bem e, por isso, idealizam um modo de vida pautado na sabedoria, na virtude e numa convivência social justa. Vemos, então, que para tais pensadores a origem da virtude está na pessoa.

Aristóteles desloca a virtude dependente da pessoa e a coloca em função do hábito. Nesse sentido, adquirimos a excelência moral por meio do hábito, propriamente dito, por exemplo, nos tornamos justos por praticar (em incansáveis repetições) ações justas (ARISTÓTELES, 1992).

Remetendo-nos aos filósofos modernos, dentre eles, Immanuel Kant, temos que as ideias da moral partem de nós. Andrade (2004) coloca que para Kant, a norma moral está ligada a um imperativo categórico, isto é, as pessoas devem agir moralmente, de acordo com máximas que sejam normas universais e que possam ser atribuídas para qualquer indivíduo.

Na atualidade temos diversos pesquisadores, tais quais Rawls, Habermas e Comte-Sponville que se debruçam sobre a temática da ética, mas é certo que os temas éticos provenientes da contemporaneidade ainda buscam os pressupostos elaborados há mais de dois mil anos (NUNES, 2014). O fato é que ética e moral tratam-se de conceitos discutidos e rediscutidos historicamente, por isso a importância de situá-los.

La Taille (2010) discorre que a relação de sentido entre ética e moral é aceitável do ponto de vista acadêmico. No entanto, realiza duas distinções nas quais a palavra ética pode ser reservada para deveres de ordem pública (“ética da empresa”, comitê de ética em pesquisa”) e ainda pode se entender por ética os estudos científicos e filosóficos do fenômeno moral.

Em linhas gerais, ao adotarmos estas distinções podemos dizer que a moral está ligada ao plano prático, isto é, ao como agir. Já a ética seria a reflexão sobre determinada ação moral.

Acreditamos, então, que na esfera da educação, mais precisamente no ensino de ciências, objeto de nosso interesse por tratar-se de nossa área de atuação

profissional, falamos tanto de uma formação ética que tange a formação de professores e na formação dos educandos. Quando levamos em conta a perspectiva construtivista, precisamos de reflexões (plano ético) que apoiem construções acerca do mundo a nossa volta (plano moral), isto é, não podemos tratar de tais questões de modo isolado, pois conforme apresentamos elas estão intrinsecamente ligadas.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo tecer considerações sobre o desenvolvimento da moralidade, bem como discutir acerca de possibilidades de abordar questões éticas e morais no ensino de ciências. Para tanto, empregou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica que apoiou-se em estudos de Jean Piaget e seus seguidores para percorrer os caminhos de nossa temática de estudo.

O Desenvolvimento da moralidade segundo Jean Piaget e os estudo de Lawrence Kohlberg

Jean Piaget, desde muito jovem, mostrou-se entusiasmado com a observação de fenômenos naturais. Formado em biologia, interessou-se também por filosofia, lógica, religião e epistemologia. Interessado também em questões morais, Piaget em 1932 publicou a obra *O Juízo Moral na Criança*.

Os objetivos dessa obra estão em compreender como se desenvolve a moral na criança e como a consciência chega a respeitar as regras. Para tanto, Piaget em seus estudos utilizou o método clínico a fim de estudar o jogo de regras entre crianças, pois para este autor, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Dessa maneira, ele investigou o jogo de bolinhas de gude entre os meninos e o jogo de pique entre as meninas, com idades entre 6 e 12 anos, utilizando-se da observação e de entrevistas clínicas. A partir disso, o autor mostrou que existem mudanças na forma que as crianças praticam as regras dos jogos: passa-se de uma

regra coletiva exterior ao indivíduo para pouco a pouco assistirmos a uma interiorização de tais regras que tem como resultado a construção de princípio consentido, consciente e mútuo.

Com isso, as ideias para o desenvolvimento da moralidade de Piaget, revelam a existência de três níveis ou estágios de vivência dos aspectos morais. Assim, há um primeiro estágio, por volta dos dois anos de idade, no qual a criança realiza uma repetição motora do jogo caracterizada pela ausência de regras. Após isto, temos o segundo estágio, entre 2 e 10 anos de idade, cuja regra é sentida como obrigatória e sagrada e um terceiro estágio, a partir dos 10-12 anos, época do aparecimento do pensamento formal ou hipotético dedutivo, em que o indivíduo já seria capaz de respeito mútuo e de julgar os atos por suas intenções. Vale ressaltar acerca das idades de acesso a tais momentos, as quais podem variar de acordo com o desenvolvimento psicogenético de cada sujeito.

Mas como isso acontece? Para explicar, essa indagação Piaget coloca que o raciocínio moral pode passar por um pré-período de ausência de regras, a anomia e por outros dois períodos da experiência do indivíduo com a moralidade que seriam os estágios de heteronomia e autonomia, esses dois conceitos retirados dos preceitos do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) referem-se à maneira que os indivíduos obedecem as regras estabelecidas.

Dessa forma, a heteronomia trata-se de uma obediência moral exterior, firmada no respeito unilateral e na regra coercitiva (e o respeito à regra dá-se, muitas vezes, por meio do medo de um castigo) enquanto que a autonomia apoia-se no respeito mútuo e nas regras racionais, ou seja, é uma obediência consciente e que pode ser mutável se for por um motivo considerado justo. Portanto, a base da moral para Piaget é o respeito, em um primeiro momento aquele à coação que os mais velhos exercem sobre os mais novos e mais tarde relacionado as normas e regras discutidas e aceitas pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, o indivíduo pode avançar de uma moral heterônoma para a moral autônoma, por meio do desenvolvimento intelectual que promove a socialização e a cooperação entre os indivíduos.

Partindo do pressuposto enunciado na obra de Piaget, de que existe uma evolução natural do pensamento moral, ou seja, todas as pessoas passam pela mesma sequência de estágios de desenvolvimento moral, o pesquisador norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987) levou a cabo seus estudos.

Para realizar suas pesquisas, tal qual Piaget, Kohlberg também utilizou entrevistas clínicas. Tal instrumento de coleta de dados continha dilemas morais sobre os quais solicitava aos entrevistados a resolução do conflito colocado, bem como uma justificativa para a posição adotada.

Um dos dilemas utilizados por Kohlberg na formulação de sua teoria é o dilema de Heinz, conforme apresentado em Biaggio (2006): a esposa de Heinz tem câncer e um farmacêutico da cidade descobre um remédio que pode salvá-la, porém ele cobra uma grande quantia pelo medicamento e mesmo com os esforços do marido em juntar o dinheiro ele não consegue o valor suficiente e nem consegue convencer o farmacêutico de vender mais barato. Diante dessa situação, Heinz decide roubar o remédio. Após apresentar o dilema, o entrevistado deve dar sua opinião sobre algumas proposições: O Marido deveria ter feito isso? E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? As pessoas devem fazer de tudo para obedecer à lei?

Desse modo, utilizando diferentes dilemas, aplicando-os em diferentes culturas e em pessoas de diferentes idades e classes sociais, igualmente, distintas, Kohlberg descobriu que os juízos morais podem alcançar seis estágios, agrupados em três níveis (BIAGGIO, 2006). Podendo se distinguir em:

- **Nível 1-** Pré-convencional

O nível pré convencional é aquele no qual se encontram crianças abaixo de 9 anos, poucos adolescentes e alguns adolescentes delinquentes. As normas e expectativas da sociedade são exteriores ao indivíduo, pois ele ainda não entende normas e nem o seu papel na sociedade.

Estágio 1- Moralidade Heterônoma

Os sujeitos desse estágio não consideram o ponto de vista dos outros, é uma fase egocêntrica e as razões para atuar corretamente é somente por medo do castigo.

Estágio 2- Individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio

Nesse estágio, os indivíduos passam a ter uma perspectiva mais individualista e as normas são seguidas somente para alcançar seus próprios interesses.

- **Nível 2-** Convencional

Neste nível está a maioria dos adolescente e adultos da sociedade, os sujeitos agem moralmente por conformidade e pela manutenção das regras sociais.

Estágio 3- Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal

Os sujeitos deste estágio visam não somente suas expectativas individuais, mas também o interesse dos outros. Assim, ser bom é importante para manter uma boa imagem com os demais, ou seja, vive-se e decisões são tomadas de acordo com o que as pessoas ao seu redor esperam.

Estágio 4- Sistema social e consciência

Os indivíduos desse estágio já são capazes de diferenciar o ponto de vista da sociedade e o seu próprio. Assumem o ponto de vista da sociedade. Agir moralmente bem é cumprir com os acordos e normas estabelecidas para evitar o colapso do sistema.

- **Nível 3-** Pós-Convencional

Encontra-se uma minoria de indivíduos e somente depois dos 20 anos. São aqueles que defendem seus valores segundo princípios escolhidos. Não fazem distinção entre o eu e as normas ou expectativas do grupo.

Estágio 5- Contrato social ou utilidade e direitos individuais

Para esses indivíduos, o bem estar da sociedade deve ser mantido para que atinja um maior número de pessoas e isso acontece através do compromisso que se tem ao aderir livremente as leis.

Estágio 6- Princípios éticos universais

A verdadeira essência da moralidade, nesse estágio, é que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tais. Existe uma busca por seguir princípios éticos universais, tais como justiça, dignidade. É o reconhecimento dos indivíduos enquanto seres humanos e seus direitos.

Temas polêmicos no ensino de ciências: oportunidade de trabalho com questões da ética e da moral

O ensino de ciências, abarcado pelas disciplinas escolares de ciências, no ensino fundamental e biologia e química, no ensino médio oferece a discussão e a problematização de temas relevantes para a discussão de pontos de vista, para o posicionamento crítico e para a construção do respeito mútuo. É assim que ao falarmos de origem da vida, clonagem, DNA, alimentos transgênicos, entre tantos outros assuntos que perpassam esse âmbito de ensino, encontramos momentos de formar pessoas para além de conteúdos escolares.

Vejam os temas polêmicos são importantes para a formação moral, pois diante do conflito de valores que essas temáticas ressaltam, pode-se, por meio de um diálogo bem fundamentado, exercitar o respeito à autonomia de cada sujeito. Ainda, esta troca de pontos de vista proporciona a construção de condições básicas para a convivência pessoal, opondo-se a decisões individuais.

Corroboramos Razera e Nardi (2010) ao afirmarem que o ensino de ciências tem características relevantes que contribuem em relação às dimensões éticas e moral dos educandos, pois muitos de seus conteúdos são privilegiados por serem polêmicos e controversos. Este terreno tão fértil para discussões precisa ser considerado pelos professores que trabalham com tais temáticas.

Estamos rodeados de produtos tecnológicos e científicos, mas devido ao desconhecimento e, principalmente, pela falta de uma postura crítica, muitos não conseguem se posicionar com criticidade frente a, por exemplo, produção desses produtos.

No documento oficial que norteará a condução dos conteúdos de nosso país, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a respeito do ensino de ciências no Ensino Fundamental encontramos competências a serem alcançadas no desenvolvimento de tal modalidade de ensino, dentre as quais destaca-se “a segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho” (p. 275), bem como

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais [...] (BRASIL, 2017, p. 276).

Para tanto, faz-se necessário o conhecimento e a problematização de temas abrangidos por essas esferas, de maneira que diferentes perspectivas, tais como a do senso comum e a científica sejam consideradas e respeitadas na construção de conhecimento por parte dos educandos.

Observa-se, então, que por seus conteúdos polêmicos e controversos, as disciplinas de ciências e de biologia podem constituir um importante campo de trabalho para a educação moral e ética. Nesse sentido, Piaget (1998) coloca que existem duas posturas quanto aos procedimentos de educação moral: os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Os procedimentos verbais, também conhecidos por lições de moral, quase sempre são impostos pelos educadores através do respeito unilateral e da coação, assim, a criança que não compreende seu significado finge entender com medo do castigo ou da punição.

Esse tipo de educação só se torna válido na medida em que a criança pede explicações para algum fato que lhe causou desequilíbrio, pois nesse momento ela estará aberta a reflexão, conforme Piaget (1998, p.39) afirma que “para tocar o âmago da alma infantil, um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência vivida”.

Uma diferenciação das lições de moral são as conversações, nas quais parte-se de uma história previamente selecionada sobre a qual se deve discutir e refletir. No entanto, essas reflexões não partem dos alunos, mas da autoridade do professor, ou seja, o sujeito recebe “julgamentos morais” prontos e acabados.

Os métodos ativos são aqueles que criança participa de experiências morais proporcionadas pelo ambiente escolar, através do contato com outras crianças e com situações que proporcionem vivência com o respeito mútuo e cooperação. Piaget acredita que esse é o método mais efetivo para a educação moral, porque os indivíduos têm papel ativo na construção de sua moralidade:

Para os participantes da escola ativa, a educação moral não constitui uma matéria especial de ensino mas um aspecto particular da totalidade do sistema. Dito de outro modo, a educação forma como um todo, e a atividade que a criança executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais [...] (PIAGET, 1998, p.43).

Vejamos que por meio dos métodos ativos os aspectos morais não estão desvinculados dos aspectos escolares, isto é, a moral não é algo estranho à vida da criança e do adolescente, mas intrínseca em tudo que fazem.

Diante desta perspectiva, a partir da primeira metade da década de 1970, Lawrence Kohlberg (1927-1987) e alguns de seus colaboradores investiram na

aplicação da teoria na prática, ou seja, almejavam criar um modo capaz de promover níveis mais elevados de julgamento moral (BIAGGIO, 2006).

Dessa maneira, para o exercício de construção da moralidade foi proposto o método de discussão de dilemas morais em grupo. Para tanto, os dilemas devem ser propostos por um líder, sendo este o responsável por colocar as questões de contra argumentação e nunca fornecer uma resposta pronta.

A eficácia dessa técnica encontra-se no fato de que um confronto de opiniões dos participantes tende a provocar um desequilíbrio cognitivo e, por conseguinte, pode levar a uma maior maturidade no julgamento moral. Além disso, é um método que promove a educação moral sem usar a doutrinação e o relativismo, pois, seu papel é promover o desenvolvimento da moralidade sem impor um conjunto de valores e sem estabelecer respostas certas (BIAGGIO, 2006).

Diante do que fora exposto acreditamos que o ensino de ciências pode oferecer um rico campo de discussões, sobretudo no âmbito da ética e da moral. Os métodos ativos ancorados na discussão de dilemas podem ser trabalhados em sala de aula mediante as diversas temáticas que a disciplinas de ciências e biologia proporcionam. Acompanhemos:

Um casal e seu filho recém-nascido (seu único filho) foram envolvidos em um acidente de automóvel terrível. O pai morreu instantaneamente e o bebê ficou gravemente ferido. A mãe teve somente escoriações leves. No hospital, os médicos informaram à mãe que seu filho iria morrer em questão de dias. A mulher quer criar a criança que é o produto dela e de seu marido morto. Ela gostaria de pegar amostras de células do seu filho morto de forma que ela possa gestar e dar à luz a um clone de seu filho. Esta mulher poderia produzir um clone de seu filho morto? (SAIDLER; ZAILLER, 2005 apud GUIMARÃES E CARVALHO, 2009, p. 167).

Podemos observar que este é de fato um dilema criado a partir de questões sócio científicas, tão presentes no ensino de ciências. Como já dito, o objetivo da utilização de dilemas não é encontrar uma verdade moral ou científica, mas permitir que cada aluno avalie as informações e saiba respeitar o diálogo.

Nesse sentido, o estudante ao entrar em contato com o dilema pode ou não ter uma tomada de decisão e com isso, posicionar-se. Em sua decisão, ele pode correlacionar aspectos científicos, morais, religiosos, econômicos ou políticos do problema analisado e o professor precisa estar preparado para conduzir os questionamentos e posicionamentos que surgirão diante da aplicação dos dilemas.

No entanto, não podemos deixar de nos questionar: será que os professores da educação básica, estão preparados para trabalhar com esta metodologia? Diante desta indagação recorreremos ao estudo de Brum e Shumacher (2014) no qual fizeram uma pesquisa com 6 professores de ciências da cidade de Tijucas-SC acerca da temática ética e transgênicos. Para tanto aplicaram uma entrevista semiestruturada sobre o conteúdo de pesquisa e a técnica de complemento que consiste na aplicação de um estímulo escrito que deve ser complementado com uma palavra, frase e até mesmo uma imagem. A análise dos dados levou em conta os discursos dos professores que mostraram conhecer sobre o tema transgênico.

Em relação as representações sobre ética apresentaram concepções, tais como ética como comprometimento (estar comprometido com direitos e deveres), ética como valores e princípios (valores e princípios que o indivíduo possui) e ética como moral individual e de grupo (postura de uma pessoa em relação a outra).

Os autores discutem estas ideias são incipientes e não partem de uma reflexão crítica e criteriosa. Ainda os discursos dos professores foram analisados quanto aos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg, nos quais os professores, em sua maioria, se apresentaram no nível pré-convencional, isto é, com ideias egocêntricas. Por exemplo, um dos professores disse que algumas pessoas não podem opinar sobre os transgênicos porque por ignorância frente ao tema só darão argumentos de senso comum.

Diante das ideias dos professores serem midiáticas e ideológicas, os autores, discutem a necessidade de formação continuada para que os docentes tenham um

posicionamento mais crítico e mais autônomo, para que apresentem junto aos estudantes um posicionamento ético e com valores morais universais.

Bordignon (2012) avaliou o nível de desenvolvimento moral de professores do ensino superior e seus dados apontaram que a maioria dos investigados encontrava-se no nível convencional. Diante deste fato coloca:

A reflexão é de que se os professores da educação superior, formadores de profissionais para a educação básica e superior, se encontram no nível de desenvolvimento moral convencional, como podem formar novos professores para a educação moral de crianças e jovens que possam atingir estágios mais elevados [...] (BORDIGNON, 2012, p. 27).

A reflexão de Bordignon (2012) é bastante oportuna, uma vez que, até agora tentamos mostrar possibilidades de trabalho no âmbito escolar visando a formação ético-moral dos educandos por meio da discussão de dilemas em sala de aula.

No entanto, de nada adianta este trabalho se o professor não conseguir conduzir as discussões, seja por não conhecer de forma efetiva a técnica ou aspectos teóricos do desenvolvimento moral, seja por não encontrar-se em níveis mais elevados de moralidade que seus alunos. Esta última suposição nos preocupa.

Isso porque, mesmo pelo fato do ensino de ciências ser um campo riquíssimo em temáticas favoráveis aos conflitos éticos e moral, somente isso não basta. É o professor que precisa conduzir de forma eficaz a intervenção, isto é, contra argumentar e colocar proposições que, de fato causem desequilíbrio cognitivo e, com isso, favoreça a construção de níveis mais elevados de desenvolvimento moral. Por isso, a importância dos docentes estarem em níveis de desenvolvimento moral mais avançados que seus educandos.

Considerações finais

Questões acerca da esfera ética e moral não estão desvinculadas da escola e, mais do que nunca, precisam ser trabalhadas nesse âmbito. Destaca-se que, embora

neste trabalho, tratamos de possibilidades dentro do ensino de ciências, reconhecemos ser necessária uma intervenção contínua, perpassando as demais disciplinas escolares.

Ainda, ressalta-se a importância da formação inicial de professores, bem como a continuada, abranger não somente os conteúdos específicos de cada formação, mas levar em conta que a relevância dos educadores e futuros educadores quanto a promover condições para um melhor desenvolvimento moral de seus educandos.

Por fim, ressaltamos que os professores precisam conhecer as possibilidades de seu campo de atuação. Nesse sentido, é necessário que vejam o trabalho com temas polêmicos e controversos como uma possibilidade e não apenas com conteúdos a serem cumpridos. Para tanto, mais uma vez, ressaltamos a importância das formações inicial e continuada de professores abrangerem as dimensões da ética e da moral.

Referências

ANDRADE, R. C. Kant: a liberdade, o indivíduo e a república. In: WEFFORT, F. (org.). **Os clássicos da política**- Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx. 2 vol. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3 ed. Trad. De Mario da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista lasallista de educación**, Antióquia, n. 8, v.1, p 16-27, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 mai. 2017.

BRUM, W. P.; SCHUHMACHER, E. Ética no ensino de ciências: o posicionamento de professores de ciências sobre eticidade durante a abordagem do tema transgênicos e suas implicações socioambientais. **Ensaio**, Belo Horizonte, n. 1, v. 16, p. 189-209, 2014.

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. **Psicologia**: teoria e pesquisa, São Paulo, n. especial, v. 26, p. 105-114, 2010.

NUNES, V. N. **A formação ética na educação profissional, científica e tecnológica**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

PEGORARO, O. Ética dos maiores mestres através da história. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIAGET, J. Sobre a pedagogia. Tradução de Claudia Beliner. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. 4 ed. Tradução Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

RAZERA, J. C.C.; NARDI, R. Ensino de ciências e educação moral: uma interface de implicações mútuas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, v. 3, jun, 2010.

SADLER, T.D.; ZEIDLER, D.L. apud GUIMARÃES, M.A.; CARVALHO, W. L. P. Contribuições do ensino de ciências para o desenvolvimento moral. **Unisinos**, São Leopoldo, n. 13, v. 2, p. 162-168, maio/agosto, 2009.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

ALGUMAS CONSIDERAÇÃO SOBRE A AUSÊNCIA DE SENSIBILIDADE MORAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS QUE PRATICAM O BULLYING

Maria Carolina Ribeiro Brasão – mariacarolinaribeiro19@gmail.com - Unicamp –
Universidade Estadual de Campinas
Orly Zucatto Mantovani de Assis – Orly.zma@gmail.com - Unicamp –
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O presente artigo visa tecer algumas reflexões acerca do desenvolvimento cognitivo e moral que se desenvolve no contexto do bullying nas escolas brasileiras. E ainda, destacar a pertinência sobre a compreensão acerca desses conceitos perante o fazer pedagógico. Esse texto é fruto de um estudo e análise da tese de doutoramento que fora discutida na faculdade de Educação – Unicamp em 2016. Nas escolas Estaduais investigadas, esse tipo de ação violenta que traz danos físicos e psicológicos aos envolvidos pode demonstrar a ausência de sensibilidade moral dos que a praticam e denotar algumas lacunas presentes no processo de construção das estruturas lógicas elementares do pensamento. Observamos a necessidade de intervir pedagogicamente de modo a minimizar esse tipo de conflito que se acomete entre os alunos. Entre essas tentativas, destaca-se a prática do diálogo dentro das escolas a ser desenvolvida entre todos os membros que nela participam, e ainda, considerar a necessidade de se conhecer como esses meninos e meninas constroem suas estruturas cognitivas e se desenvolvem moralmente. Ou seja, é preciso que enquanto educadores nos aproximemos do processo de construção das competências cognitivas que precisam ser constantemente discutidas nos currículos escolares bem como das competências sócio-emocionais que muitas vezes não são consideradas no cotidiano da sala de aula, uma vez que, o enfoque do trabalho pedagógico consiste em dar conta dos conteúdos inerentes as disciplinas curriculares. Foi por meio dessa pesquisa que buscamos produzir

conhecimentos que pudessem ser usados por professores e outros especialistas sobre a necessidade de conhecer melhor aqueles alunos e alunas que se envolvem frequentemente com situações de bullying (em especial, como perpetradores), os quais trazem no bojo de suas relações características marcantes do sujeito psicológico em desenvolvimento. Neste trabalho, pudemos investigar a relação existente entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying com o fato dos mesmos apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem em disciplinas específicas do currículo, em especial na matemática, que consiste na aquisição do conhecimento lógico matemático, e carência de sensibilidade moral. Para a realização do presente trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos: provas piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório; questionário para a obtenção de dados demográficos e conceitos finais dos alunos com perfil de autores de bullying nas disciplinas de matemática e Língua Portuguesa. Pudemos verificar que as lacunas no nível de desenvolvimento cognitivo, bem como a baixa qualidade nas relações interpessoais dos alunos que se envolvem frequentemente em ações de bullying, assinaladas pela ausência de sensibilidade moral, podem afetar a aprendizagem e conseqüentemente trazer limitações ao desenvolvimento e construção de certas habilidades curriculares.

Palavras-chave: bullying; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral; aprendizagem escolar.

Introdução

Muitos pesquisadores têm investigado o bullying escolar seja no Brasil ou em outros países, mas o fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. Esse estudo foi realizado a partir de um projeto sistemático desenvolvido por Olweus (1993). Tal estudo foi um marco que desencadeou o desenvolvimento de muitas pesquisas, notadamente nos países escandinavos, Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca. Essas pesquisas tomaram a dianteira ao chamar a atenção da comunidade científica e educacional sobre o problema do “bullying”. Muitos trabalhos corroboraram para a compreensão e estudo que caracterizam o fenômeno, destacam suas implicações no contexto em que esse tipo de violência se insere que

se sobressaem nas publicações de: AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2012, 2013; ALMEIDA e DEL BARRIO, 2002; BANDURA 1999, 2001, 2002; ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; FISCHER et al., 2012; HOOVER, 1992; LA TAILLE et al., 2009; OLWEUS 1993, 1994, 1997, 1999; ORTEGA 2001; PLAN 2010; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; SCHWARTZ, 2000; TOGNETTA et al., 2010, TOGNETTA E LA TAILLE, 2008; TOGNETTA E ROSÁRIO, 2012; TURIEL, 1983; e autores que paralelamente se dedicaram a análise sobre o desenvolvimento psicológico/moral, os quais se destacam: GINI, 2014; PIAGET, 1932; PUIG, 1998; KOHLBERG, 1989; LA TAILLE, 2006; MENESINI et al., 2003; OBERMANN, 2011; TOGNETTA et al., 2008, TOGNETTA, 2007, 2009, 2010; TOGNETTA et al., 2013; TOGNETTA, et al., 2016; TURNER, 2009, entre tantos outros.

No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 que o bullying passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em inúmeros artigos científicos. Embora os estudos sobre o bullying escolar no Brasil sejam recentes, o fenômeno é antigo e preocupante, sobretudo em função de seus efeitos nocivos.

Por certo, se a escola entendesse o que pensam as crianças, como passam a compreender um novo objeto de estudo, como precisam ser ouvidas e como se constrói, por exemplo, a virtude, cujas pesquisas indicam não ser ensinada por moralismos ou por assistencialismos, mas sim, pela convivência entre iguais, em oportunidades para que as crianças possam resolver seus problemas com quem é de direito e não em diretorias, talvez pudessem evitar futuros problemas. Em nosso trabalho, buscamos escolher os sujeitos de nossa pesquisa com base nas definições destacadas por Olweus (1999). Segundo o autor, o bullying se configura na medida em que “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (OLWEUS, 1999, p.10). E completa que as ações negativas podem ser emitidas por

meio do contato físico, como bater, empurrar, chutar, beliscar e imitar o outro ou por meio verbal, tais como zombar, apelidar; ou de outros modos, tais como encarar, fazer gestos obscenos e excluir intencionalmente do grupo.

Segundo Olweus (1999) o bullying envolve um comportamento agressivo com intenção de causar dano. Esse comportamento só se configura quando a provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, quando é mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo. Observação: provocações e caçadas presentes nas interações diárias entre pares na escola feitas por um colega brincalhão, não constituem bullying. É emitido repetidamente e durante um tempo, sendo excluídas de sua definição as ações negativas ocasionais.

Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de poder, que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, pode simplesmente perceber-se como física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador ou pode existir uma diferença numérica, com vários estudantes agindo contra uma única vítima.

Desse modo, os critérios para seleção dos autores de bullying foram feitos em nossa pesquisa com base nas definições adotadas acima e por contemporâneos da obra do referido autor.

Na literatura consultada, observou-se que de modo geral, estudo desse fenômeno que os casos de bullying na escola são marcados por eventos trágicos, como o suicídio de jovens e crianças extensivamente vitimizados na escola, incapazes de enfrentar o problema de maneira a superá-lo. Além disso, por meio de mecanismos inconscientes, esses alunos tendem a acreditar que são merecedores dos maltratos, aceitando ser molestados por seus pares, já que não se veem como dignos de valor. Ou seja, potencializam o próprio estado psíquico que os tornam vulneráveis. (TOGNETTA, AVILÉS E ROSÁRIO, 2013).

Tal fenômeno, nas últimas décadas tem conquistado grande relevância e status científico a partir de Olweus (1978) que o caracteriza como um subtipo de comportamento agressivo. Para Avilés (2012), ambos, vítima e agressor, inseridos nessa dinâmica estão sob os olhos de seus iguais que testemunham os fatos. Assim como Olweus (1978), Turiel (1983) também afirmou que, em situações de agressão, meninos e meninas agressoras, ainda que saibam o valor das regras que proibem prejudicar o outro, as quebram, mesmo sabendo que causam dor e angústia à vítima. Os agressores, ou intimidadores concebem as regras morais como frágeis. Esses sujeitos intimidadores, são mais propensos a autojustificar sua conduta para não se sentirem tão culpados. Logo, procuram se justificar para agir de forma agressiva. Ou seja, para Turiel (1983), eles acabam por utilizar-se de mecanismos de desengajamento moral que para Tognetta et al., (2016), o que está em jogo é a necessidade desses indivíduos de se autojustificar para manter, para si e para o outro, uma boa imagem, condizente com os padrões que o sujeito tem interiorizado que podem nos mostrar certamente, se formados por conteúdos morais ou não. Desde então, as propostas de intervenção passaram a ser incentivadas por diversos países. Acredita-se, por exemplo, que o bullying tenha desempenhado certo papel em alguns tiroteios ocorridos dentro de escolas. Preocupamo-nos ainda com os limites relacionados à compreensão dos professores acerca das características do fenômeno, que abrem espaço para a penetração do senso comum cuja validação impede a visualização dos efeitos negativos que esta forma de violência causa em suas vítimas.

Além de mencionarmos em nosso trabalho características importantes do bullying, pretendemos compreender esse sujeito no contexto de uma educação axiológica, ou seja, considerá-lo a partir de uma formação que o compreenda em sua totalidade e que está em constante processo de desenvolvimento. Processo esse que perpassa as características do incremento cognitivo, afetivo e moral. Uma educação axiológica pode ser compreendida notoriamente como uma mudança de

paradigmas no meio educacional, onde educar é fazer emergir das pessoas os seus condicionamentos, seus valores e fornecer-lhes os instrumentos necessários para a autonomia. Posicionamento esse, voltado para o processo formativo, pleno e integral do indivíduo, que por sua vez, se opõe ao modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos programáticos, o qual, muitas vezes inviabiliza o processo de diálogo.

Porém, cabe lembrar que há ainda uma categoria de competências que se tornará objeto de ensino mencionada no encarte do professor (2016) da rede estadual que propõe a Avaliação Processual para os anos iniciais de Língua Portuguesa e Matemática. Essa nova categoria de competência a qual deverá ser objeto de estudo e de ensino, diz respeito às competências sócio-emocionais, afetivas e sociais que nem sempre são explicitadas no currículo oficial, mas cujo desenvolvimento deve ser acompanhado no cotidiano escolar pelo professor. A matriz curricular da Avaliação Processual (2016) propõe que existam metodologias interativas de ensino para que se favoreçam o desenvolvimento físico, afetivo e social de crianças e jovens. Portanto, é necessário buscar uma visão mais ampla do desenvolvimento integral dos nossos alunos em todos esses aspectos. É preciso conceber e compreender a intrínseca relação entre os saberes curriculares, o desenvolvimento afetivo, e a ótica das relações sociais. Sobre esta ótica das relações sociais é que queremos nos focar, pois, ao considerar as habilidades sociais e afetivas no contexto educativo faz-se necessário verificar se o aluno é capaz de interagir; seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, ouvir, valorizar a opinião do outro e a ter condutas colaborativas. Essas habilidades podem ser desenvolvidas nas situações de aprendizagem, ou sequencias didáticas como, por exemplo, valorizar e respeitar as condutas acordadas com o grupo, reconhecer e valorizar a importância das condutas colaborativas e cooperativas; saber trabalhar em equipe; desenvolver a autonomia para a pesquisa e buscar informações; saber

ouvir os colegas para argumentar e praticar o respeito mútuo. E assim, contribuir como cidadão para a sociedade da qual faz parte.

É a partir do contexto que mencionamos acima que a escola, por ser um ambiente de relações interpessoais, é conseqüentemente um lugar de conflitos, e por isso, necessita de atenção privilegiada no que diz respeito à qualidade das relações entre os agentes envolvidos. Nesse espaço, em que as relações éticas e morais são cultivadas e processadas, faz-se necessário, intervir pedagogicamente para ajudar meninos e meninas a resolverem seus conflitos e a desenvolverem-se em seus processos de aprendizagem e, conseqüentemente a tomarem consciência de si e dos outros. Contribuindo desse modo, para a formação de cidadãos autônomos capazes de gerenciar/lidarem com suas emoções (afetos, frustrações e ansiedades) enquanto interagem com o objeto de conhecimento.

O intuito desse trabalho também consiste em abordar essa temática na comunidade educativa e socializar com os educadores da rede estadual maior compreensão sobre deste fenômeno: o bullying, de modo que se criem espaços para que se reflita sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento global da criança na esfera de nossa sociedade. Espera-se também que seja possível contribuir para minimizar essa prática em seus diferentes contextos, por meio de medidas educativas preventivas que possam ser planejadas e pertinentes para que essa temática, tão discutida por educadores e psicólogos contemporâneos seja um dos objetivos do trabalho de ação conjunta entre todos os atores envolvidos.

Por certo, é necessário atuar sobre as desigualdades sociais eliminando as injustiças se quisermos prevenir estas situações e ainda, fomentar a cultura da diversidade e evitar radicalismos excludentes, uma vez que, é na escola que as crianças têm mais oportunidades de desenvolver o autoconceito, a autoestima, e a percepção do outro.

A partir do exposto, acredita-se ser necessária a promoção de uma educação de qualidade aos nossos meninos e meninas. Para tanto, é preciso que se

busque fortalecer o investimento na formação continuada dos professores, assim como; propiciar-lhes ocasiões para que reflitam sobre a necessidade de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da criança, no que diz respeito ao desenvolvimento tanto cognitivo como moral a fim de que se fortaleça a utilização de práticas educacionais adequadas que favoreçam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia.

Desenvolvimento cognitivo, moral & baixa eficácia acadêmica.

A partir de tantos trabalhos que procuraram tratar a temática bullying nas escolas, em diferentes recortes temáticos presentes em diversos textos, livros e artigos como nas publicações dos autores acima, cuja referencia completa será acrescida no referencial bibliográfico do presente trabalho, bem como nos bancos de teses e dissertações, não encontramos estudos que considerassem a partir dessa temática, possíveis relações existentes entre o nível de desenvolvimento cognitivo discutido na teoria piagetiana com o fato de os sujeitos estudados (autores de bullying) carentes de sensibilidade moral apresentarem dificuldades de aprendizagem, especificamente nas disciplinas curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa. Fatores que vistos concomitantemente podem trazer novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do ponto de vista piagetiano.

Em outras palavras, a ausência das estruturas lógicas elementares no pensamento da criança e o baixo rendimento escolar, bem como certos comportamentos de meninas e meninos, como marcados pelo egocentrismo, o individualismo, a falta de cooperação, a ausência de sensibilidade diante do sofrimento do outro, a falta de coordenação de diferentes pontos de vista, a ausência de um pensamento reversível/lógico, e a carência de sensibilidade moral, podem ser as causas para a ocorrência desse tipo de violência entre os pares.

Do ponto de vista piagetiano (1998), para aprender e conhecer, a criança precisa assimilar o objeto de conhecimento às estruturas cognitivas de que dispõe.

Desse modo, ao falarmos em aprendizagem de conceitos matemáticos, por exemplo, seja partindo de uma abordagem de conceitos mais simples ao mais complexo, é preciso primeiramente que a criança esteja de posse das estruturas mentais adequadas que lhe permitam antes de tudo, compreender. Nesse contexto, se uma criança ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental não possuir as estruturas cognitivas de que necessita, dificilmente poderá vir a ter condições de assimilar qualquer conceito que implique o raciocínio lógico. Não possuindo tais estruturas, a criança passa a decorar aquele conhecimento que escapa do seu limite de compreensão (MANTOVANI DE ASSIS, 1976). Ou ainda, poderão faltar-lhe condições para se colocar no lugar do outro, descentra-se de seu próprio ponto de vista para coordenar diferentes perspectivas ou agir de maneira autônoma, diante, por exemplo, de conflitos cognitivos e morais.

Algo que explicaria, por exemplo, a relação negativa do aluno com a aprendizagem dos conceitos matemáticos e a carência na aquisição das competências e habilidades esperadas na matriz curricular e conseqüentemente, no baixo rendimento das avaliações escolares.

É precioso conjecturar a necessidade de se buscar compreender o aluno/ou aluna de forma integral no meio escolar no qual estão inseridos, observando nesse contexto os fatores atrelados ao desenvolvimento psicológico e social em constante interação como: a maturação biológica, a experiência física/ e lógico-matemática, a transmissão social e educativa integrantes do desenvolvimento psicológico. Uma vez que, o estudo isolado desses fatores, ou a até mesmo a tentativa de ignorá-los no ambiente escolar poderá certamente dificultar o trabalho com o conhecimento nos processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, é preciso que o professor saiba como a criança aprende e como ela se desenvolve, ou seja, como as crianças constroem suas respectivas estruturas cognitivas para aprender. De maneira que ele possa saber como pensam seus alunos e, conseqüentemente ajudá-los e intervir em prol do seu desenvolvimento.

As ideias contidas no presente texto se justificam para dar apoio e sustentação acerca do processo de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, especialmente daqueles que se tornaram objeto do nosso estudo os (autores de bullying), uma vez que a consciência e a afetividade podem nos ajudar a entender o que faz um homem agir bem, ou seu contrário. Acreditamos que buscar compreender esses dois aspectos fundamentais inerentes ao desenvolvimento possa contribuir para a reflexão e para a práxis pedagógica nas relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem que envolve professor-aluno, aluno-aluno.

A escola, em sua configuração atual infelizmente utiliza uma formação moral baseada no medo, na obediência, ou no dever, e/ou ainda preconiza muitas vezes métodos pedagógicos arcaicos que impossibilitam ou limitam nossos alunos a aprender a aprender. No entanto, acrescenta Tognetta (2009, p. 29) “é no querer desses meninos e meninas que nós precisamos mexer”. Para tanto, é preciso que nos preocupemos com um novo modelo pedagógico, que trabalhe além dos conteúdos escolares, com a moral e, conseqüentemente, com a aprendizagem das virtudes que leve em conta a formação integral e harmoniosa do homem.

A busca sobre a necessidade de formar na escola sujeitos morais (conscientes, inteligentes, que cumprem com seu dever de cidadãos) e éticos (afetivos, emotivos, que querem o bem para si e para o outro) pode oferecer alguns subsídios que nos permitam refletir sobre a importância de buscar compreender esses dois aspectos do desenvolvimento: o intelectual e o moral. Uma vez que, tais processos se encontram implicados e exercem suas influências, seja na maneira como o aluno (a) se relacionada com o objeto de conhecimento, seja nas relações interpessoais que são estabelecidas dentro e fora da escola.

Muitos trabalhos vêm despertando um grande interesse entre especialistas e leigos, principalmente, os que têm como foco os aspectos do desenvolvimento moral fundamentados nas obras de Jean Piaget, a partir da divulgação de sua obra

em 1932: O julgamento Moral na Criança. Entre outros como: GINI, 2014; PUIG, 1998; KOHLBERG, 1989; LA TAILLE, 2006; MENESINI et al., 2003; OBERMANN, 2011; TOGNETTA et al., 2008, TOGNETTA, 2007, 2009, 2010; TOGNETTA, et al., 2016; TURNER, 2009.

Justificamos a escolha do presente tema, uma vez que a partir dos inúmeros trabalhos que procuraram tratar a temática bullying nas escolas, em diferentes recortes temáticos presentes nos inúmeros textos, livros e artigos como nas publicações dos autores acima, cuja referencia completa será acrescida no referencial bibliográfico do presente trabalho, bem como nos bancos de teses e dissertações, não encontramos estudos que considerassem a partir dessa temática, possíveis relações existentes entre o nível de desenvolvimento cognitivo discutido na teoria piagetiana com o fato de os sujeitos estudados (autores de bullying) apresentarem dificuldades de aprendizagem, especificamente nas disciplinas curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa e suas respectivas habilidades e competências.

Fatores que vistos concomitantemente podem trazer novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do ponto de vista piagetiano. Em outras palavras, a ausência das estruturas lógicas elementares no pensamento da criança e o baixo rendimento escolar, bem como certos comportamentos de meninas e meninos, como por exemplo, o egocentrismo, o individualismo, a falta de cooperação, a ausência de sensibilidade diante do sofrimento do outro, a falta de coordenação de diferentes pontos de vista, a ausência de um pensamento reversível/lógico, marcados pela *carência de sensibilidade moral*, podem ser a causa para a ocorrência desse tipo de violência entre os pares.

A partir dessa publicação, da qual constam pesquisas originalmente desenvolvidas por Jean Piaget com crianças pequenas sobre jogos de regras, apontam para uma relação de interdependência que veremos a seguir entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva das crianças. Essa publicação

representa para a história dos estudos da moralidade, uma contribuição extremamente importante, principalmente quanto à educação, embora, como se sabe, Piaget, em seus escritos não teve a intenção de criar um método pedagógico.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade e da cognição demonstram que o desenvolvimento de meninos e meninas acompanha mudanças de estágios de maneira progressiva e que demonstram a flexibilização das crianças em realizar operações de descentração e coordenações cognitivas entre seu ponto de vista e o de outras pessoas, entre seus afetos. Nesse contexto, o desenvolvimento moral nessa linha de investigação é visto em nosso trabalho como expressão de um dos aspectos de organização estrutural da cognição, que propõe a existência de critérios que se aplicariam aos aspectos cognitivos, sociais e comportamentais do desenvolvimento humano os quais merecem reflexão diante do “fazer pedagógico”.

Para Piaget et al (2012), as interações sociais, afetivas, os sentimentos e julgamentos morais acompanham o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a evolução afetiva e social da criança obedece às mesmas leis do desenvolvimento mental, uma vez que, “a afetividade constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o universo, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra” (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 103).

Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento psíquico que começa a partir do nascimento e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico, uma vez que, se orienta para o equilíbrio. A vida mental, também se orienta para tal equilíbrio chegando a um equilíbrio final entre a adolescência a idade adulta. Para o autor, o desenvolvimento, portanto, é: “Uma equilibração progressiva, ou seja, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1998, p.13). A forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática que aquela para a qual tende o desenvolvimento da mente. Concluída essa evolução ascendente, começa logo em

seguida, automaticamente uma evolução regressiva das estruturas mentais que conduz à velhice. No entanto, certas evoluções psíquicas, dependerão intimamente do estado dos órgãos, que, por sua vez, seguem uma curva análoga. Já as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio móvel. Piaget explica a evolução do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em termos de equilíbrio. Ou seja, o desenvolvimento mental, de acordo com a perspectiva piagetiana, é uma construção contínua, comparada com a edificação de um grande prédio, que, à medida que se acrescenta algo, tende a ficar cada vez mais sólido. Porém, em cada pavimento desse prédio, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Nesses pavimentos ou níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia. Esse interesse pode ser representado por uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual, em todos os níveis, a inteligência, procura compreender, explicar, inventar, etc. Contudo, convém ressaltar que, os interesses costumam variar de um nível mental a outro e que as explicações particulares inerentes a cada sujeito assumem formas apontadas por Piaget, muito diferentes de acordo com o desenvolvimento intelectual.

Piaget (1998), em sua obra “Seis estudos de Psicologia”, distingue as formas de organização da vida mental que marcam o aspecto motor ou intelectual, o aspecto afetivo e as dimensões individual e social (interindividual). E explica que existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida moral/afetiva e intelectual. Com efeito, às interações estabelecidas ao longo de nossa vida e de nosso desenvolvimento, contribuirão para o processo de construção de nossas estruturas cognitivas. Aspectos esses indissociáveis que seguem a mesma linha de evolução. Ou seja, até mesmo a emoção, que é a forma mais elementar de afeto, necessita do aspecto cognitivo. Os conflitos existentes nestas interações, podem a partir do processo de equilibração (processo cognitivo), promover novas formas de agir ou de se relacionar com os outros. Uma vez que, o sujeito, ao tentar resolvê-los, apela para seus esquemas mentais, e caso estes sejam insuficientes, surge assim, a

necessidade de construção de novos esquemas a fim de adaptar-se a uma nova situação. A afetividade tão marcante nessas relações seria a energética dessas condutas. A escola nesse contexto torna-se um espaço privilegiado para tais interações e para que as reelaborações cognitivas e afetivas ocorram. Pois, diante de um conflito, é nesse espaço que a criança irá encontrar novas formas de argumentos para se relacionar com o outro, bem como outro contexto sociocultural no qual a criança, jovem e o adulto estejam inseridos. Embora Piaget tenha se dedicado ao estudo da gênese do conhecimento, e não à criação de um método e uma didática para aplicação de sua teoria, ele apresenta a importância da educação na formação de consciência morais.

As virtudes, por exemplo, representam o lado afetivo da moral, e podem ser vistas, segundo Tognetta (2007), como objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos e afetivos. As virtudes se expressam na vontade de ser justo, no respeito, na solidariedade, na generosidade e nos sentimentos, que por sua vez correspondem ao processo de construção interna do psiquismo e constituem a base da formação da consciência moral. As virtudes consolidam a moral, pois representam os valores construídos por todos e cada um, ou seja, na representação que temos de nós mesmos, na nossa capacidade de superação, de pensar e sentir e na disposição para fazer o bem.

Piaget (1932) considera em sua obra, a justiça como a maior de todas as virtudes, porque somente ela pode ser válida para todos os atos. Nesse contexto, agir virtuosamente significa buscar tanto o bem dos outros, como o bem do próprio sujeito. A formação da consciência moral, portanto, é que constituirá o sujeito ético (PIAGET, 1932). Esses valores podem ser construídos na escola, na relação entre os alunos e com toda a comunidade educativa. Desse modo, vemos a necessidade de se oferecer uma educação com base na formação de uma consciência moral consiste em ser capaz de levar o sujeito a se autorregular e se tornar apto a descentrar-se de um ponto de vista e coordenar o seu com o dos outros, um

processo interno cujas oportunidades são oferecidas pelo meio em que o aluno está inserido. Insistimos para o fato de que, a escola, novamente, desempenha um papel preponderante nesse processo de formação da consciência moral ou competências sócio-emocionais. Mas, para que as pessoas cheguem nesse nível de consciência moral precisará conquistar o pensamento de uma moral mais autônoma, deixando para trás o domínio da moral heterônoma.

Piaget (1932/1994) aborda conceitos de heteronomia e autonomia para explicar o desenvolvimento da moralidade. Diante do primeiro conceito, não há pensamento de justiça pelo critério da igualdade/equidade, e sim, da autoridade; o egocentrismo característico dessa etapa do desenvolvimento da moralidade prevalece. Já no segundo conceito - autonomia, os critérios de justiça apelam muito mais para a equidade, e para o desenvolvimento da autonomia que pode ser compreendida na perspectiva piagetiana como consenso na vida em grupo, entre iguais, daí a ideia de respeito, reciprocidade, cooperação e lealdade, geralmente estabelecidas em meio aos próprios pares. A autonomia só aparece nos sujeitos com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. Em uma de suas obras intitulada “Para onde vai a Educação (1948)” Piaget coloca-nos que o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola. Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se podem formar personalidades autônomas no domínio da moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade, pois, se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Considerações finais

Analisando os dados encontrados a partir dos instrumentos utilizados para averiguar nossa proposição inicial como (questionários, aplicação das provas operatórias piagetianas e o conceito final dos alunos nas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática), verificamos que os resultados encontrados corroboram para ratificar nossa hipótese. Visto que, as lacunas no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos autores de bullying podem estar diretamente relacionada com a baixa qualidade nas relações interpessoais no ambiente escolar o qual estão inseridos, uma vez que, como já fora visto, práticas e ações violentas entre os alunos estão fora do âmbito da cooperação, do respeito mútuo, do sentimento de justiça; ou seja, práticas que podem demonstrar lacunas no processo de tomada de consciência e de decisão que se fundamentam em princípios éticos, e, portanto, mais racionais. Fatores que bem observados e analisados, podem demonstrar relações sociais fragilizadas.

Podemos aferir, portanto, que os resultados encontrados em nossa pesquisa podem denotar que as algumas lacunas presentes no processo de desenvolvimento cognitivo pautadas nas relações morais que contrariam o respeito e falta de consciência sobre as regras, ignoram o princípio da justiça e a construção de personalidades autônomas aptas a cooperarem.

O conjunto desses comportamentos, pautados na agressão, seja física ou verbal, praticados por autores de bullying e as lacunas presentes no processo de construção das estruturas lógicas elementares podem ter algumas alusões no processo de aprendizagem e na relação com o conhecimento de disciplinas específicas como a Matemática. As estruturas lógicas elementares estão implícitas na aquisição de todo e qualquer conhecimento. Logo, não tendo construído tais estruturas que constituem o pensamento lógico concreto, os alunos certamente terão dificuldades em compreender outros conceitos que envolvem o raciocínio matemático. Fato que os leva a ter uma relação fragilizada com o próprio processo

de aprendizagem que, conseqüentemente, vai se refletir na carência de habilidades e competências presentes na Base Curricular Comum que contemplam essa disciplina.

Acreditamos que uma aferição sistemática dos instrumentos de avaliação utilizados em novos estudos poderá, talvez, dar conta de demonstrar que os constructos teóricos presentes na abordagem piagetiana sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas elementares e da moralidade, podem ter ainda, outras implicações para o desenvolvimento, para a aprendizagem e conseqüentemente para o rendimento escolar.

No decorrer da exposição do presente trabalho em seus capítulos “O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: Implicações para aprendizagem escolar” – tese de doutoramento (2016), buscamos compreender a importância de olhar para o indivíduo, em especial, os (autores de bullying) em sua totalidade no que concerne ao seu desenvolvimento pleno e integral, sem o intuito de criar rótulos ou pré-conceitos, abarcando fatores inerentes ao desenvolvimento (psicológico e social). Buscamos considerar esses fatores na presente tese com vistas a verificar suas implicações para o processo de aprendizagem a partir do contexto das relações interpessoais em que esses alunos se encontravam envolvidos. Porém, acreditamos que há ainda a necessidade de investigações mais profundas sobre as variáveis encontradas, como por exemplo, uma amostra que contemplasse um número maior de sujeitos de maneira que, novas aferições fossem realizadas sobre as hipóteses levantadas.

Em conclusão, os argumentos presentes pelas teorias apresentadas e o referencial bibliográfico podem num primeiro momento ratificar nossas hipóteses com o fato de que existe uma relação entre o comportamento das crianças envolvidas frequentemente em situações de bullying (carentes de sensibilidade moral) e o nível de construção das estruturas lógicas elementares, o qual influencia seu repertório comportamental e o processo de aprendizagem como a construção de

novas competências e o desenvolvimento de novas habilidades inerentes a Base Curricular Comum. Trabalho cujo aprofundamento poderá se estender pelos anos vindouros.

Piaget (1970) faz algumas recomendações ao pedagogo: Importa possibilitar ao aluno construir as noções e descobrir as relações e as propriedades matemáticas, em vez de lhe impor um pensamento adulto já acabado; é preciso assegurar a aquisição das noções e dos processos operatórios antes de introduzir o formalismo; é indispensável proporcionar ao aluno o que for necessário para que inicialmente adquira a experiência dos seres e das relações matemáticas, e possibilitar-lhe a construção do raciocínio dedutivo, aprender a formular os problemas, a pesquisar dados, a explorar e apreciar os resultados e dedicar-se de preferência à investigação heurística dos problemas do que à exposição doutrinária dos teoremas; é preciso estudar os erros dos alunos e ver neles um meio de conhecer seu pensamento matemático, dar prioridade à reflexão e ao raciocínio.

Que busquemos compreender como se constituem os diferentes fatores que compõe o sujeito complexo em toda sua dinamicidade (cognitivo, afetivo, moral, comportamental e intelectual). Utopia ou não, a busca por essa compreensão nos aproximaria de um modelo de educação mais humanista a partir da perspectiva de um currículo que valorize e potencialize conhecimentos necessários a uma formação crítica e reflexiva.

Referências

ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C. A. A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Um novo método narrativo para estudo das representações dos maus-tratos entre pares na pré-adolescência: o Scan Bullying. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (coord.). Violência e vítimas de crime: crianças. Coimbra: Quarteto, 2002. (v.2)

AVILÉS, J. M. La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, 2002.

_____. Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

_____. Bullying: Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas (Differences of causal attribution in bullying among participants). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 4, n. 2, p. 136-148, 2008.

_____. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas*, v. 15, n. 1, p. 17-31, 2012.

_____. Analisis psicosocial Del cyberbullying. Claves para uma educación moral (A psychosocial analysis of cyberbullying: Keys to a moral education). *Papeles Del psicólogo*, v. 34, n.1, p. 65-73, 2013.

_____. Bullying: Guia para educadores. Campinas:Mercado das Letras, 2013.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personali*

_____. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, n. 2, p. 101-119, 2002.

BANDURA, A.; CAPRARA, G.V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C. Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.80, n. 1, p. 125-135, 2001.

CONOVER, W. J. *Practical Nonparametric Statistics*. 3. ed. Nova York:John Wiley & Sons Inc., 1999.

ESLEA, M.; MENESINI, E.; MORITA, Y.; O'MOORE, M.; MORAMERCHÁN, J.A.; PEREIRA, B. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, v. 30, n. 1, p. 71-83, 2004.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FISHER, H. L.; MOFFITT, T.E.; HOUTS, R.M.; BELSKY, D.W.; ARSENAUTL, L.; CASPI, A. Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ*, v. 344, n. 2683, 2012.

GINI, G.; POZZOLI, T.; HYMEL, S. Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, n. 40, p. 56-68, 2014.

HOOVER, J. H.; OLIVER, R.; HAZLER, R. J. Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, v. 13, n. 1, p. 516-525, 1992.

KOHLBERG, L. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo [Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach]. In E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* [The social world in the child's mind]. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

LA TAILLE, Y. et al (org.). *Crise de Valores ou Valores em crise*. Porto Alegre,:Artmed, 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança. 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

_____. (org.). *Provas para diagnóstico do comportamento operatório concreto e formal*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

MENESINI, E.; SANCHEZ, V.; FONZI, A.; ORTEGA, R.; COSTABILE, A.; LO FEUDO, G. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, v. 29, n. 6, p. 515-530, 2003.

OBERMANN, M. Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford. 1993.

_____. *Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, p. 1171-1190, 1994.

_____. *Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program*. *Irish Journal of Psychology*, v. 18, n. 2, 170-190, 1997.

_____. In: SMITH, P. K. et al. (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge, 1999. p. 7-27.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. [Violence among school children. Concepts and verbal labels the phenomenon of bullying]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 41, p. 95–113, 2001.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1948.

_____. *Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense: Universitária, 1970.*

_____. *O juízo moral na criança. São Paulo. Summus, 1934- 1994.*

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1998.*

_____. *Seis Estudos de Psicologia. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.*

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.*

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.*

RIBEIRO, M. C. *O Desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: Implicações para aprendizagem escolar. Tese de Doutorado, 2016.*

RIGBY, K. *New perspectives on bullying. Philadelphia: Kingsley, 2005.*

SÃO PAULO (ESTADO). *Secretaria da Educação. Matriz de Avaliação processual: anos iniciais; língua portuguesa e matemática; encarte do professor. São Paulo: SEE, 2016.*

SEIXAS, S. R. **Violência escolar.** *Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. Análise Psicológica, v. 2, n. XXIII, p 97-110, 2005.*

SCHWARTZ, D. *Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. Journal of Abnormal Child Psychology, v. 28, n. 2, p. 181–192, 2002.*

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2007.*

_____. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.*

_____. *Vencer o Bullying Escolar: O desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. (org.). É possível superar a violência na escola?: Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. Cap. 5.*

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. *Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. Nuances. Estudos sobre Educação da UNESP, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2010.*

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação da personalidade ética: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, p. 181-188, 2008.

TOGNETTA, L.R.P.; MARTINEZ, J.M.A.; ROSÁRIO, P. Bullying, un problema moral: representaciones de si mismo y desconexiones morales. *Revista de Educacion España*, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying e autorregulação: um estudo sobre o fenômeno à luz da psicologia moral. 2012. [texto não publicado].

_____. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. Quando a Escola é Democrática: Um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TURIEL, E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURNER, R. M. Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences? (Tesis doctoral no publicada). Universidadde Nebraska-Lincoln., 2009.

COMUNICAÇÃO ORAL
APRENDER A VIVER JUNTOS



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

PENSAMENTO E LINGUAGEM NA TEORIA DE PIAGET: ITINERÁRIO, CONTRAPONOTOS E IMPLICAÇÕES À AÇÃO COMUNICATIVA

Vinícius Bozzano Nunes – vinicius.nunes@ifms.edu.br – IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul câmpus Coxim / UNESP Marília

Resumo

Piaget foi um dos autores que serviu de base para a elaboração da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas. O caráter evolutivo, a fisiologia da aprendizagem, a ênfase aos processos cognitivos, a tendência à universalidade são, entre outros, elementos que marcam as ideias habermasianas e possuem inegavelmente a influência do epistemólogo genebrino. Neste texto, busca-se concentrar o foco nas relações entre pensamento e linguagem tal qual foram pensadas por Piaget, discutindo suas possíveis implicações à teorização habermasiana. Para dar suporte a isso, é apresentada uma pesquisa bibliográfica que se inicia com a retomada do itinerário percorrido dos esquemas de ação ao pensamento conceitual, para o qual servem como base os capítulos XVIII e XIX do livro “A Formação do Símbolo na Criança” e IV e VI de “O Nascimento da Inteligência na Criança”. Em seguida, é desenhado um contraste com dois de seus principais interlocutores, Noam Chomsky e Lev Vygotsky, cada qual em um polo, diante dos quais Piaget se afirma – não empirista, tampouco pré-formista – construtivista. Por fim, após sondadas algumas interlocuções entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa e os tipos de raciocínio teleológico e constativo percebe-se uma analogia entre esses movimentos transicionais. Com isso, conclui-se que o caminho do desenvolvimento moral pela via comunicativa encontra fundamentos mais evidentes no processo de constituição do pensamento conceitual descrito por Piaget.

Palavras Chave: Piaget; Habermas; racionalidade; agir comunicativo; construtivismo.

Introdução

A vasta obra de Piaget abarcou um horizonte amplo de temas. A noção de número, a construção do real, o juízo moral, conhecimentos físicos, sociais, entre alguns outros. No entanto, em todos esses veios resta como substrato um cerne teórico, algo que é comum e perpassa todos eles. Esse “quê” se revela de modo mais ou menos profundo, com maior ou menor visibilidade.

Esse núcleo de seu pensamento – que consiste no mergulho em direção às minúcias que descrevem a transformação estrutural e nas evidências que comprovam a analogia funcional entre um período e outro da evolução do sujeito –, encontra-se mais claramente identificável em alguns momentos de seus escritos. Para este texto, tomaremos como base alguns deles. Os capítulos XVIII e XIX de “A Formação do Símbolo na Criança” (2010) e IV e VI de “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1987) servirão a essa finalidade.

A respeito da organização textual, cabe advertir que o caráter sequencial contido na tese piagetiana, tanto no que tange ao conteúdo, quanto no que diz respeito à forma com que ele sistematiza seu texto, impele-nos a repercuti-lo nesta escrita. Não haveria como ser mais explícito, não fosse seguindo seu próprio itinerário. Desse modo, neste texto discorrer-se-á em princípio sobre os primeiros esquemas verbais, os pré-conceitos, os primeiros raciocínios, pensamento intuitivo até chegar à operação.

Em um passo adiante, com vistas a enriquecer a exposição, confrontaremos a perspectiva teórica piagetiana com duas outras, bastante disseminadas sobre as relações entre pensamento e linguagem: as apostas de Vygotsky e Chomsky. Espera-se com isso dar destaque a alguns tópicos que fazem da teoria piagetiana um constructo peculiar.

Por fim – e aí pode estar um pequeno passo adiante –, buscaremos conjecturar algumas imbricações das teorias de Piaget e Habermas no domínio amplo dos estudos da moralidade. Ao final desse exercício, anseia-se haver lançado

algumas das suposições básicas sobre as quais se espera, adiante, ser possível trilhar distintos e mais profundos percursos científicos.

O processo de transformação do esquema sensório-motor em conceito

Buscaremos aqui reconstituir parte do caminho percorrido por Jean Piaget para perscrutar a gênese do pensamento conceitual. As relações entre pensamento e linguagem servirão de pano de fundo sobre o qual se entretecerão os argumentos que, por sua vez, sustentarão a concordância com a tese de que a fundição do “conceito” reside na “ação”. Em linhas gerais, pretende-se corroborar a proposição de que a partir da ação há um movimento evolutivo, guiado pelos critérios de universalidade e necessidade, que encaminha a passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais.

As explicações de Piaget partem da observação da emergência dos primeiros signos semiverbais que se manifestam já ao final do período sensório-motor, mais especificamente em sua sexta fase. Os esquemas dos quais tais signos são constituintes, são os chamados primeiros esquemas verbais. Eles são “intermediários entre os esquemas de inteligência sensório-motora e os esquemas conceptuais” (PIAGET, 2010, p. 246). No entanto, esses esquemas intermediários não são ainda passíveis de serem assimilados a verdadeiros conceitos.

Nesse momento do desenvolvimento, o que se passa é que as assimilações dos objetos se dão do ponto de vista do próprio sujeito. Elas estão nele centradas. Dizem respeito à sua posição espacial ou suas próprias ações. Elas acontecem por meio da identificação de qualidades comuns dos objetos que permitem que recebam do sujeito a mesma denominação (ibid). Ou seja, as assimilações se dão de modo direto, entre os próprios objetos, portanto, são recíprocas.

Assim, ao usar as primeiras palavras (onomatopeias ou imitações do vocabulário adulto) a criança não está atribuindo nome às coisas. Suas indicações verbais dizem respeito mais aos “sistemas de ações possíveis do que objetos”

(PIAGET, 2010, p. 248). As palavras são como prolongamentos da ação, sua manifestação em uma forma mais complexa. Portanto, tais esquemas estão, digamos, a caminho da conceitualização, embora ainda bastante próximos da ação.

Essas primeiras notas de Piaget sobre os esquemas verbais são bastante claras – ainda que não evoquemos para este texto as elucidativas observações científicas que identificam a manifestação dos esquemas na criança. No entanto, não sem controvérsia, elas figuram como uma entre diversas outras teorias epistemológicas. Mais adiante serão discutidos dois dos principais contrapontos a esse capítulo da teoria piagetiana.

Por ora, acentuamos que esse período em que se aproxima o fim do estágio sensório motor é marcado pelo caráter intermediário dos esquemas verbais. Para poder explicar como que essa transformação mantém seu movimento, dirigindo-se progressivamente na direção das representações verbais, Piaget atribui significado especial à função narrativa: ela funciona “como meio de evocação e de reconstituição” e dirige-se “pelo sujeito tanto a si próprio como aos outros” (PIAGET, 2010, p. 250). O aparecimento dessa função desenha, em determinada medida, um distanciamento do signo em relação ao ato em si e passa a denotar uma função simbólica.

Contudo, alerta Piaget (ibid.), o conceito é comunicável, distintamente da imagem, que permanece no plano egocêntrico. Nesse momento do desenvolvimento, a linguagem da criança está exatamente entre a função social e o egocentrismo. Sua comunicação ainda não diferencia de modo absoluto o eu e o outro. Por isso não se pode dizer que a criança, mesmo que capaz do uso da função narrativa, já tenha desenvolvido a inteligência conceitual. Em seu lugar, não figuram esquemas de ação, tampouco já conceitos, senão, pré-conceitos. E estes se caracterizam por não atingirem “nem a generalidade, nem a individualidade verdadeiras” (ibid., p. 253). Dito de outro modo, não há caracteres comuns e abstratos de um objeto que permitam inseri-lo em uma determinada classe, também

não há condições para que se diferencie um indivíduo como único dentre um grupo de semelhantes.

Além da função narrativa, a notável habilidade da criança para pensar por imagens é outro suporte que permite a manutenção de provisória estabilidade no período dos pré-conceitos. Não havendo classes completamente construídas às quais assimilar objetos, tal capacidade cumpre papel auxiliar no processo de assimilação dos objetos por participação direta.

a imagem, embora já desempenhando naturalmente seu papel de significante, conserva, então, uma função herdada de sua origem imitativa e que já observamos a propósito do símbolo: ela constitui um substituto parcial da coisa significada por essa espécie de “aderência do signo” própria a todos os símbolos primitivos. Com efeito, pelo próprio fato de os objetos estarem diretamente assimilados uns aos outros, o objeto assimilante torna-se uma espécie de exemplo ou de exemplar privilegiado em relação ao objeto assimilado (PIAGET, 2010, p. 257).

Isso implica em ser o pré-conceito uma “assimilação a um objeto privilegiado, sem acomodação generalizada a todos” (ibid.) prolongando-se o pensamento em imagem quando do encontro com outros, para que se constitua em suporte à assimilação. Esses traços do pré-conceito, de forma análoga, estendem-se aos primeiros raciocínios.

Esses raciocínios, por sua vez, são classificados em dois tipos: os teleológicos ou práticos e os constatativos (PIAGET, 2010). Os primeiros caracterizam-se pelo uso de imagens e palavras com finalidade representativa, evocando fins e meios que a criança deseja utilizar. Também é seu traço deformar a realidade ao sabor da satisfação de seus desejos. Esses raciocínios são ingenuamente interesseiros e dão continuidade ao raciocínio de ordem sensório-motora.

No corner oposto, estão os raciocínios de tipo constatativo ou reflexivo. Os exemplos de Piaget dão conta de demonstrar que essas “experiências mentais” já não têm mais o caráter deformativo dos raciocínios acima descritos, porém, deles conservam o fato de serem prolongamentos das “coordenações práticas no plano

representativo” e “intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico, graças ao respectivo caráter pré-conceitual ou ‘transdutivo’” (PIAGET, 2010, p. 263). Nessa forma da manifestação do raciocínio, anterior ao conceito, a assimilação ocorre apenas aos elementos do interesse do sujeito, ignorando aspectos importantes e supervalorizando outros, segundo seu ponto de vista centrado.

O raciocínio transdutivo, pois, é outro intermediário. Ele não é um raciocínio prático, também não é lógico. Dito de outro modo é uma espécie de inferência que não se enquadra nas definições de dedução ou indução. “A transdução, por conseguinte, constitui o resultado de um equilíbrio incompleto entre uma assimilação deformante e uma acomodação parcial” (PIAGET, 2010, p. 266). Em uma próxima fase, antes ainda da inteligência operatória, o jogo de assimilações e acomodações, mesmo que transdutivos descentra-se progressivamente até culminar no pensamento conceitual, característico da fase operatória.

Tendo caracterizado e exemplificado os momentos desse desenvolvimento até aqui, Piaget (2010, p. 267) compila em quatro as diferenças nucleares entre a inteligência sensório-motora e a conceitual, definindo, em seguida, quatro condições para a passagem de uma a outra. São características da sensório-motora que frisam essas diferenças:

- a) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora só chegam a ligar percepções e movimentos sucessivos;
- b) Por esse motivo, ela só tende ao êxito e não à verdade;
- c) Só trabalha nas próprias realidades, nos seus indícios perceptivos e sinais motores e não nos signos, símbolos e esquemas que a elas se referem.
- d) Não desfruta dos enriquecimentos sociais que advêm do emprego dos signos, portanto, tem caráter individual.

Esses quatro itens estão entre si imbricados e denotam a distinção estrutural entre os dois momentos polares do pensamento. Por outro lado, se se pode afirmar que do ponto de vista funcional há continuidade entre eles, existe, logo, a possibilidade de nos conduzirmos de uma forma à outra da inteligência. Para Piaget, (ibid.) depende de quatro condições:

- e) Uma aceleração geral dos movimentos, fundindo-se as ações sucessivas numa abreviação ou encurtamento móvel da ação de conjunto;
- f) A tomada de consciência dessa aceleração, no duplo sentido de constatação e explicação;
- g) Um sistema de signos que se acrescesse às ações;
- h) A inserção do pensamento individual em uma realidade objetiva e comum por meio do emprego do uso social dos signos.

Atingirá, por fim, o período operatório quando as assimilações e acomodações anteriores implicarem nas presentes e não mais sejam sempre atuais. Ante a isso, terá cumprido as quatro condições sublinhadas por Piaget.

Convém aqui um adendo. Foi observado por Piaget que a criança realiza um movimento similar até que chegue ao final do período sensório-motor. O estágio máximo desse período coincide com o inicial do plano representativo. Uma vez nele, a criança terá que, de certo modo, percorrer todo o itinerário outrora trilhado, mas em outro patamar.

Ao estudo desse primeiro trajeto de desenvolvimento que se dá no período sensório-motor Piaget dedica também seu “O nascimento da Inteligência na Criança” (1987). Ao debruçar-se sobre a coordenação de esquemas secundários, revela-se um encadeamento que se conduz desde os hábitos sensório-motores até a diferenciação clara entre meios e fins que pressupõe a coordenação de esquemas independentes, com vistas a atingir determinado fim.

Um achado vigoroso é que existe, do ponto de vista funcional, uma analogia “dos esquemas desta fase (e das fases seguintes) com os conceitos, de suas

respectivas assimilações com os juízos, e de suas respectivas coordenações com as operações lógicas ou raciocínios” (PIAGET, 1987, p. 226). Na medida em que os esquemas secundários se desprendem de fins fixos, eles se tornam mais “genéricos e de conteúdo múltiplo” (ibid. p, 227), quer dizer, mais móveis. A integração dos primeiros esquemas verbais a esse sistema, então, marca o ápice desse período, sua transição para o plano representativo.

Retomando, há, contudo, entre a inteligência pré-conceitual e a operatória, um momento em que vigora o pensamento chamado intuitivo. Ele mantém aparência de pensamento operatório, mas com traços perceptivos que revelam sua íntima natureza. O animismo e o artificialismo destacados no período pré-conceitual começam, aqui, a declinar (PIAGET, 2010, p. 284), na medida em que o sujeito descobre que a razão que exerce é um instrumento da ordem do espírito e que percebe a si mesmo (ou toma consciência de si) como sujeito pensante. É nesse momento que se revelam as contradições dos pontos de vista do sujeito quando busca coordenação com os dos outros.

Justamente por esse aspecto que a dimensão social é importante em Piaget. Esse fato é especialmente corroborado pela quarta condição da passagem da ação ao conceito, vem contradizer algumas das críticas dirigidas a Piaget, quanto a não haver espaço para o social em suas ideias. Na verdade, a coordenação de pontos de vista é condição *sine qua non* para o pensamento operatório. E neste encerra-se o itinerário da ação ao conceito aqui proposto.

Contrapontos à perspectiva construtivista da relação entre pensamento e linguagem

A contundência da tese piagetiana foi diretamente proporcional à sua capacidade de provocar desacordos. Afinal, parte significativa das premissas da tradição metafísica na filosofia, assim como de seu principal antagonista, o

empirismo, ficam em xeque ante suas afirmações com base nos dados da psicologia genética. Os principais contrapontos teóricos sobre a encruzilhada “pensamento e linguagem”, ou melhor, com quem Piaget mais proficuamente dialogou a respeito, foi com Vygotsky, em seguida Noam Chomsky. Curioso é que a tríade formada por esses teóricos no modo como se desenham seus posicionamentos, inspira uma representação da dialética, ocupando Piaget o lugar da negação da negação.

Piaget defende que o mero registro de observações não é capaz de gerar conhecimentos. Tampouco se herda geneticamente as estruturas cognitivas. Para ele, “só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos” (PIAGET, 1983, p. 39). A grande questão a que se dedica a partir dessa constatação é saber como que se criam novidades e, além disso, como essas criações se convertem em algo necessário.

As considerações de Vygotsky sobre o tema o levam a propor uma alternativa em certa medida mágica para o problema. Diz ele que as curvas do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que até então corriam separadas, fundem-se por volta dos dois anos de idade. Retoma Stern, no que acentua sobre isso, pra afirmar que é quando “a criança ‘faz a maior descoberta de sua vida’, a de que ‘cada coisa tem seu nome’” (VYGOTSKY, 1989, p.37). Na sua busca pelas raízes genéticas do pensamento e da linguagem, o russo arquiteta de modo meticuloso a fundamentação científica que lhe permitirá, adiante, propor sua tese. No entanto, nesse momento crucial para a compreensão do objeto de seu estudo, dá um salto, remendando a lacuna deixada com um artifício fantástico.

Sua formulação guarda elementos da tese empirista, conferindo destaque aos fatores exógenos, por conta disso, reduz a questão à preponderância da vida social ou da linguagem sobre a formação do pensamento. Piaget, em uma fase

anterior de seu trabalho, até coadunou com essa perspectiva, reconhecendo sua reformulação algumas décadas depois.

Nesse período, então, é clara a tese de Piaget sobre a importância decisiva e explicativa da linguagem na formação do pensamento lógico, ao passo que processos e mecanismos internos e mais profundos (“coordenação de esquemas de ação”, “reação circular”, “interiorização de esquemas”, “autoregulação”, “equilibração”, etc.), que explicariam a construção de esquemas conceituais, ainda não estavam formulados. Nesse sentido, pode-se dizer que a tese Piaget, nesse período, representa um reducionismo social (DONGO MONTOYA, 2006, p. 121).

Já Chomsky representa um contraponto à margem oposta. À sua teoria é conferida a alcunha de uma “forma de inatismo” ou “solução pré-formista”, por apoiar-se firmemente na ideia de que existe uma “capacidade de linguagem geneticamente determinada” (CHOMSKY, 1983, p. 50). Piaget (1983, p. 45) sobre ela diz ainda que não há explicação biológica para as mutações que teriam dado origem às estruturas inatas e que até concorda com a postulação de que haja um núcleo fixo como suporte ao desenvolvimento da linguagem, mas que ele tem mais a ver com um prolongamento do período sensório-motor que com uma herança genética.

A resposta de Chomsky é que, primeiro, seu postulado não pode ser descartado sob o argumento de que não fora ainda explicado pela biologia, já que isso não impede que seja explicável, um dia, quiçá. Sobre o outro ponto, diz que as explicações de Piaget não são capazes de demonstrar como se vincula o surgimento da linguagem com o sensório motor: “nenhuma proposição de fundo foi apresentada que faça intervir as ‘construções da inteligência sensório-motora’ e que ofereça qualquer esperança de explicação para fenômenos da linguagem que a exigem” (CHOMSKY, 1983, p. 51). No entanto, anos antes, na própria “Formação do Símbolo”, fora concebida a formulação que responderia tal contestação.

É possível supor que, se Piaget, como afirma Dongo Montoya (2006), possui duas compreensões sobre o assunto – uma elaborada na década de vinte do séc. XX, outra formulada nas duas décadas posteriores – Chomsky tenha feito sua

leitura ancorado tão somente na primeira fase. Nela, Piaget ainda não havia integrado os fatores endógenos (que participam da organização das novas formas da ação com base nas formas anteriores) aos exógenos. Por tal motivo, talvez, para Chomsky não seja evidente o caráter de continuidade entre o sensorio motor e o conceito.

O fato é que, para além das querelas teóricas, Piaget propõe um modelo explicativo que se ancora em dados científicos consistentes, claros e reproduzíveis. Ele enfrenta o aparentemente insondável hiato teórico que representa o princípio da linguagem e com isso supera não somente as soluções paliativas de outros teóricos, mas também a sua própria.

As origens do pensamento e da linguagem em Piaget e a razão comunicativa: elementos para uma educação moral

Tendo caminhado até aqui por sobre o trajeto cunhado por Piaget para buscar as origens do pensamento e da linguagem e, em seguida, contrastado sua teoria com dois de seus principais contrapontos, reservamos este lugar no texto para pensar as imbricações de tais ideias à questão da moralidade em Habermas. Para tanto, olharemos para alguns aspectos da apropriação da teoria piagetiana feita pelo autor para a construção de sua teoria do agir comunicativo (2012). Em seguida, diferenciaremos o essencial dessa apropriação em relação às ideias da primeira geração da teoria crítica em relação à educação. Com isso, deseja-se apontar os possíveis contributos desse esforço científico para as propostas educativas, em específico para os programas de educação moral.

Habermas faz parte da chamada segunda geração da Escola de Frankfurt, diferenciando-se de seus antecessores na Teoria Crítica por resgatar um otimismo em relação ao potencial emancipador da razão. Até então os diagnósticos feitos por Adorno e Horkheimer (1985), Horkheimer (2002) Marcuse (1978) prediziam o

“eclipse da razão”. O processo histórico de dicotomização entre razão subjetiva e razão objetiva ressaltaria a preponderância da primeira sobre a última. A instrumentalização da racionalidade seria um processo sem volta que conduziria a situações que favoreceriam a barbárie.

Na contramão desse pessimismo, Habermas se inspira na hermenêutica, no pragmatismo linguístico, na epistemologia genética e na psicologia da moralidade para propor um modelo prático de uso da racionalidade com fins ao entendimento mútuo e não ao sucesso. Contrapõe, dessa maneira, à razão instrumental, uma razão de cunho comunicativo. Através dela, indivíduos inseridos em uma situação argumentativa, que buscam se entender sobre algo problematizável no mundo, devem atender a dois princípios – “D”: relativo aos aspectos formais da situação de fala; e “U”: tendência à universalidade dos consensos parciais gerados.

À reboque dessa metodologia do uso da razão com fins emancipadores, está uma ética do discurso. Não há nela um lugar predeterminado, um onde chegar absoluto. Esse lugar é um constructo da razão em seu uso coletivo ao qual se chega por uma via evolutiva e gradual – elemento pelo qual a teoria de Habermas é grata aos estudos kohlberguianos. Mas sua teoria não se torna refém da encruzilhada relativista, pois o princípio que garante a correção normativa das ações argumentativas as conduz no sentido da autorreflexão perene, fazendo-as passar pelo crivo da coordenação social de perspectivas. O bom, ou ainda, o justo, estão condicionados aos critérios da racionalidade. Habermas apoia-se em Piaget para definir como os sujeitos transitam pelas distintas dimensões, ou diferentes “mundos”:

Resulta para Piaget, um desenvolvimento cognitivo em sentido amplo, que não é entendido apenas como construção de um universo extenso, mas como a construção de um sistema de referências para a delimitação simultânea entre os mundos social e objetivo e o mundo subjetivo. Desenvolvimento cognitivo significa em geral a tomada de uma posição descentralizada por parte de uma compreensão de mundo egocentricamente marcada (HABERMAS, 2012, p. 137).

Freitag (1989, p. 171) diz que “a psicogênese infantil foi inicialmente concebida por Piaget [...] como uma sequência de descentrações” e que, apenas mais tarde, com a parceria de Inhelder, “sugeriram um outro modelo da psicogênese infantil, mais complexo e coerente”. Nesse novo modelo teriam sido incorporados os elementos discutidos na primeira parte deste texto. Nota-se, pois, que a constatação de Habermas tem mais afinidade com a o primeiro modelo piagetiano, que dá enfoque às descentrações. Resta saber, no entanto, que novidades o deslocamento do foco de Piaget das explicações de nuances “biológicas para as implicações cibernéticas” (ibid. p. 172), podem trazer para a teoria habermasiana.

Freitag, (1989, p. 168) aponta também que “Piaget procura restaurar com seu estruturalismo genético a unidade da razão”. Quer dizer com isso que a construção do pensamento não diz respeito apenas ao conhecimento lógico-matemático, mas a todos os outros, inclusive, o moral. A mesma demarcação aplicada aos estágios de desenvolvimento cognitivo conforma-se à situação da moralidade desde a anomia até a heteronomia.

Há, portanto, uma analogia funcional entre o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática e o juízo moral. Tanto na passagem da razão instrumental à razão comunicativa, quanto na passagem dos esquemas de ação ao conceito essa analogia também se evidencia. Essa é a tese que defendemos e que se ilustra com mais clareza no respectivo trecho da “Formação do símbolo na criança” em que fala sobre os primeiros raciocínios (PIAGET, 2010, p. 259-266)

O primeiro tipo de raciocínio traz como objetivo fundante o atendimento de algum desejo próprio do sujeito. Suas assimilações são marcadamente deformantes para que a realidade se adeque aos seus anseios. É bastante centrado e, evidentemente, um prolongamento da ação teleológica praticada por um bebê de menor idade quando da manipulação de objetos, por exemplo.

Os próximos exemplos ilustram o tipo de raciocínio constatativo ou reflexivo, “que consistem em ligar juízos de constatação uns aos outros, para deles tirar conclusão não antecipadamente almejada” (PIAGET, 2010, p. 263). Eles também representam, segundo Piaget (ibid.), um prolongamento das “coordenações práticas no plano representativo e, sobretudo, continuam, durante muito tempo, como se fossem intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico”. No entanto, se diferenciam dos raciocínios anteriores por estarem um nível além no que diz respeito ao processo de descentração e quanto à proximidade da formulação conceitual.

Esses dois tipos de raciocínio correspondem a etapas análogas no processo de transição entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. Ou seja, o caminho do desenvolvimento moral pela via comunicativa tem, em seus pormenores, a mesma fisiologia do processo de constituição do pensamento conceitual.

Considerações finais

Percorreu-se até aqui o itinerário piagetiano da ação ao conceito, enfatizando as distinções entre raciocínios práticos e constatativos. Em seguida, para referendar o posicionamento construtivista, foram abordados seu principais antagonistas teóricos. Feito isso, discutiram-se as possíveis imbricações de uma teoria à outra, evidenciando a analogia funcional entre os movimentos da razão instrumental à comunicativa e dos esquemas de ação ao pensamento conceitual.

Diante disso, um dos aspectos que emerge é o não antagonismo entre racionalidade instrumental e comunicativa, mas sua complementaridade. Essa perspectiva contrariaria a tese fundante da primeira geração da teoria crítica de que os dois tipos de razão, subjetiva e objetiva (Horkheimer, 2002), são antagônicas – seriam suas correspondentes, guardadas as ressalvas, a teleológica e conceitual, ou instrumental e comunicativa. Tanto para Piaget quanto para Habermas, a

racionalidade em sua forma operatória ou conceitual é o resultado de um continuum do qual faz parte o caráter instrumental da razão, apesar das diferenças estruturais entre um polo e outro.

Esse aparente detalhe, situa as concepções pedagógicas afins a tais ideias em posições diametralmente opostas. Em uma delas, a instrumentalidade da razão é um mal a ser combatido. Já em outra, a racionalidade que prolonga a ação é a fonte da qual deve partir a proposta pedagógica para que se desenvolva na direção do pensamento conceitual.

Este estudo, exploratório por natureza, não encerra o assunto, tampouco atende seus objetivos com a profundidade e o zelo que mereceriam. Isso acontece porque se constitui em uma leitura preliminar que, espera-se, dê margem a uma pesquisa mais detalhada. Percorrer esse caminho científico supõe-se, pode auxiliar a compreender com mais clareza como se dão os processos do desenvolvimento moral, tornando possível um olhar crítico para os programas e teorias em educação moral vigentes no contexto educacional contemporâneo e, com isso, subsidiar a proposta de alternativas metodológicas compatíveis com uma efetiva formação ética alinhada com o pilar aprender a viver juntos.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund; MAX, Horkheimer. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CHOMSKY, Noam. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: PIATTTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1983.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v11, n1, p.119-127, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo** 1. Racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. 7 ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**: Hegel e o advento da teoria social, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 4 ed. Trad. Alvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATTTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Trad. Jeferson Luiz Camargo. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: REFLEXÕES FRENTE ÀS DEMANDAS DA ATUALIDADE

Mariana Lopes de Moraes – mariana.lopesmoraes@hotmail.com – Universidade Estadual Paulista (campus de Marília)

Patrícia Unger Raphael Bataglia - patriciaurbataglia@gmail.com- Universidade Estadual Paulista (campus de Marília)

Resumo

Observando-se a escola atualmente e discutindo-se a respeito da complexidade dos processos educativos, logo se percebe no mínimo duas dimensões que emergem como e são as que mais necessitam de reflexão e trabalho: as relações sociais entre os atores do ambiente escolar; e, a tarefa de construção do conhecimento. Este texto objetiva realizar uma breve retomada das críticas ao método tradicional de ensino frente às demandas dessa pós-modernidade para posteriormente a apresentar a proposta da Aprendizagem Cooperativa (AC), sendo esta uma estratégia pouco utilizada no âmbito brasileiro. Tendo em vista a sociedade em que vivemos, considerada uma modernidade líquida, segundo Bauman, em que as rápidas transformações civilizatórias, conduzem ao questionamento do sentido da existência e papel da educação na modernidade, o autor argumenta que há uma dificuldade da capacidade da escola em atender as demandas que a sociedade lhe propõe, por isso acaba ficando arraigada aos velhos padrões e valores tradicionais. Nesse sentido, questiona-se sobre o ato de ensinar, que não dizem respeito a apenas conteúdos técnicos, mas de certos aspectos essenciais para a existência humana. Os conteúdos, em si, têm sido compartimentados em disciplinas e questiona-se quais

são as competências e habilidades que os indivíduos precisam ter para raciocinar em um planeta de multiplicidades. Resumindo, a A.C é um método que consiste na utilização de pequenos grupos, em que alunos trabalham conjuntamente, objetivando a maximização de suas aprendizagens de forma mútua. A cooperação, portanto, torna-se imprescindível, uma vez que as equipes trabalharão juntas para alcançar objetivos comuns. No levantamento bibliográfico realizado, buscamos selecionar trabalhos que questionassem a educação de cunho tradicional, propondo um trabalho diferenciado, utilizando os princípios da A.C., sendo que foram encontradas muitas experiências exitosas, como trazem Miranda (2012), Slavin (1980), Díaz-Águado (2015), Ross (1988) e Johnson (2000), entretanto, poucas experiências localizadas no âmbito brasileiro. Conclui-se que a A.C mostra ser um método eficaz para a construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para uma boa convivência em sociedade, dessa forma deve-se repensar quais tem sido os objetivos da educação brasileira vigente, e propor mudanças que atinjam a todos de maneira eficaz.

Palavras Chave: Aprendizagem cooperativa; Levantamento bibliográfico; Ensino aprendizagem.

Reflexões sobre a Aprendizagem Cooperativa frente às demandas da atualidade

Quando se observa a escola e quando se discute a respeito da complexidade dos processos educativos, logo se percebe que no mínimo duas dimensões emergem como as que mais necessitam de reflexão e trabalho: as relações sociais entre os atores do ambiente escolar; e, a tarefa de construção do conhecimento. Há uma dificuldade em preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão e profissional, ao mesmo tempo em que é preparado ética e moralmente para os conflitos que enfrentarão em suas vidas, e, ainda, o apoiamos na construção do conhecimento. Essa tarefa é difícil, visto que estamos inseridos na sociedade da informação, em que a tecnologia avança a passos largos, a gratificação imediata dá lugar a relacionamentos fugazes e superficiais, o individualismo e competição exacerbada, demanda um trabalho diferenciado da escola e do educador.

Faremos neste texto uma breve retomada das críticas ao método tradicional de ensino frente às demandas dessa pós-modernidade para em seguida apresentar a proposta da Aprendizagem Cooperativa (AC).

Bessa e Fontaine (2002) apontam algumas perspectivas de investigação sobre a utilização de contextos cooperativos como formas de alternativas de ensino e aprendizagem, bem como as vantagens ao nível da realização acadêmica, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e no progresso das relações interpessoais por meio da resolução construtiva de conflitos. Diante desse quadro, os autores colocam duas questões pertinentes à escolha dessa tendência alternativa de ensino-aprendizagem: 1) como se explica o crescente interesse pela aprendizagem cooperativa, a partir dos anos de 1970; 2) o motivo pelo qual esse tipo de aprendizagem tem sido preterido, face à estrutura de aprendizagem competitiva, que altamente domina os sistemas de ensino. Por fim, abordam esse tema analisando a escola num quadro de mudanças macrossistêmicas.

Os autores retomam as sociedades pré-modernas (ou pré-industriais), anteriores à formação do Estado-Nação, argumentando que havia uma frágil diferenciação social. Essas sociedades eram formadas por grupos locais e isoladas do mundo exterior, sendo que os indivíduos experienciavam fortes laços com a comunidade, sustentadas por uma consciência coletiva que se sobrepunha à existência individual: “aderem ao mesmo conjunto de valores, experimentam os mesmos sentimentos e vivenciam percursos de vida semelhantes” (p. 126). Há uma centralização na oralidade e no relacionamento presencial, as pessoas são mais próximas, possuem um forte vínculo social, o que promove a reciprocidade e a cooperação. Sobre a educação, Bessa e Fontaine (2002) argumentam que a socialização e a educação das crianças residiam na valorização dos objetivos e recompensas grupais, já que uma boa pescaria ou uma boa colheita geraria fartura e beneficiaria toda a comunidade. Nesse contexto, há uma auto-regulação dos

comportamentos individuais devido ao vínculo social, possíveis pelas relações de reciprocidade que ligam os indivíduos em torno de objetivos e práticas comuns.

Em contrapartida, na sociedade moderna, o aumento da divisão do trabalho conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos. Nesse tipo de sociedade (industrial) dominada pela tecnologia e pelo pensamento racional, o vínculo social é atenuado, e como consequência aumenta a margem de interpretação individual dos imperativos sociais. A consciência coletiva perde força, bem como seu papel de vinculação e controle, usufruindo o indivíduo de uma grande autonomia e liberdade individual, enfraquecendo, dessa forma a importância da vida grupal, da reciprocidade e prosseguimento de objetivos comuns. A ciência e a técnica adquirem um papel importante na sociedade, destacando-se no projeto de libertação da individualidade e de progresso da humanidade, entretanto, mais do que emancipação, a que pertencem a ciência e a técnica, os autores identificam outro pilar no projeto da Modernidade: o da regulação. Nele acham-se os princípios de mercado, do Estado e da comunidade, que dão lugar a uma evolução intensa do mercado e o enfraquecimento do princípio da comunidade.

Voltando-se para o contexto escolar, o caráter competitivo da estrutura de relações sociais transcreve-se na escola e no âmbito da sala de aula, que por meio de um sistema de avaliação normativa, visa diferenciar os indivíduos entre si, e estabelece que o sucesso de uns, depende do insucesso de outros. Esse tipo de educação, responde aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista, que visa preparar as crianças para o desempenho individual de tarefas pré-definidas, ao passo que, o currículo oculto garantia uma forma de socialização que domesticava o comportamento, salientando o valor da submissão e da diferenciação entre as pessoas. Nesse sentido, segundo Paim (2016) a educação parece estar sendo reduzida a uma união de padrões, compactada à ideia de um produto e não de um processo, fragmentada na perspectiva do uso e não da formação humana, acelerada aos ritmos determinados pela velocidade do capital.

Atualmente vivemos em uma sociedade de consumo, em um mundo de constantes transformações, Paim (2016), citando a tese de Bauman, enfatiza que vivemos numa modernidade líquida, em que as rápidas transformações civilizatórias, conduzem ao questionamento do sentido da existência e papel da educação na modernidade líquida, por isso o autor argumenta que há uma dificuldade da capacidade da escola em atender as demandas que a sociedade lhe propõe, por isso acaba ficando arraigada aos velhos padrões e valores. Nesse sentido, questiona-se sobre o ato de ensinar, que não dizem respeito a apenas conteúdos técnicos, mas de certos aspectos essenciais para a existência humana. Os conteúdos, em si, têm sido compartimentados em disciplinas e questiona-se quais são as competências e habilidades que os indivíduos precisam ter para raciocinar em um planeta de multiplicidades, dos confrontamentos éticos que são necessários resolver.

Com o advento da tecnologia e globalização, o autor menciona que apesar da conectividade excessiva, do emprego massivo de redes sociais, essas gerações têm demonstrado maiores dificuldades em trabalhar em equipe, por terem um acentuado senso de individualismo e menor resistência às frustrações da vida (ALMEIDA et al, 2009, apud PAIM 2016),isto é, mesmo conectados uns aos outros por dispositivos digitais, esses sujeitos têm substituído relações reais, por relações virtuais, virtualizando as formas do existir, o que pode ser visualizado por meio das relações mantidas pelas redes sociais. Sobre esse assunto, Díaz-Aguado (2015) aponta para a crise que a escola tradicional enfrenta devido a uma série de mudanças contraditórias e paradoxos que forçam a escola a se adaptar a uma nova situação, nesse sentido, facilitou-se o acesso à informação e às tecnologias de comunicação. A autora menciona que nunca houve tanta informação, entretanto nunca foi tão difícil compreender o que nos acontece, motivo pelo qual o ensino não pode somente estar voltado à transmissão de informações, mas deve favorecer o processo de construção do conhecimento pelos próprios alunos, auxiliando-os a

construírem habilidades para buscarem informações, para interpretá-las e produzi-las. Afinal, os estudantes atuais cresceram na era digital, apropriando-se cada vez mais cedo dela, motivo pelo qual a escola deve se adaptar a essa nova realidade, pois isso tem influências decisivas em suas possibilidades de aprendizagem.

Portanto, há uma assincronia entre a escola e a sociedade, pois há um distanciamento entre o que é “ensinado” e o que é solicitado atualmente. Há dúvidas quanto à validade institucional da escola, ratificada pela tradição e pela técnica, sobre ela ser capaz de promover o completo desenvolvimento cognitivo e moral imprescindíveis para os cidadãos do século XXI. Concorde-se com Paim (2016) quando este retoma o processo civilizatório atual e a fragmentação dos saberes, criticando o processo de ensino e aprendizagem classicamente originado em tendências pedagógicas ultrapassadas, tais como o tradicionalismo e o tecnicismo, que resumidamente, consiste em uma postura passiva dos alunos, conteúdos memorizados e “aliançada restritamente ao modelo de pensamento convergente e desconectada da complexidade e da pluralidade de desafios e problemáticas insurgentes da sociedade tecnológica contemporânea.” (p. 30). Essas correntes pedagógicas refletem de diversas formas, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Em nível individual: sujeitos que privilegiam absorver conhecimentos, anotar e memorizar, também estão distanciados da prática e da reflexão, bem como pouco críticos e até mesmo passivos diante dos conteúdos veiculados; quanto aos efeitos em nível social: transposição imprópria e/ou indiscriminada dos conteúdos de realidades diversas daquelas regiões onde serão aplicados tais conteúdos; baixo estímulo a cooperação; valorização do estado atual, incapacidade de entender a própria realidade, ocasionando a imitação dos padrões e vulnerabilidade ao colonialismo.

Alguns autores como Diaz-Aguado (2015), Paim (2016) e Bessa e Fontaine (2002), criticam o método tradicional de ensino e trazem ricas contribuições para se

entender os métodos alternativos de ensino, mais especificamente o da Aprendizagem Cooperativa (AC) da qual trataremos a seguir.

A aprendizagem cooperativa: aspectos históricos

A Aprendizagem cooperativa (A.C) é um método que consiste na utilização de pequenos grupos, em que alunos trabalham conjuntamente, objetivando a maximização de suas aprendizagens de forma mútua. A cooperação, portanto, torna-se imprescindível, uma vez que as equipes trabalharão juntas para alcançar objetivos comuns. Em um documento do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América citado por Andrade (2011), a A.C é definida como uma estratégia de ensino em que pequenas equipes, cada uma composta por alunos com diferentes capacidades, empregam diversas estratégias para melhorar a compreensão de determinado conteúdo ou tema. Cada elemento da equipe é responsável não apenas pela sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos seus colegas, criando assim uma atmosfera de sucesso (Balkcom, 1992, apud Andrade, 2011). Existem cinco elementos básicos da A.C que precisam estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, a saber: a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e a avaliação do grupo; elementos esses trazidos pelos irmãos Johnson em diversas pesquisas e que serão aprofundados a seguir.

O método de aprender em grupo é uma metodologia muito antiga que apareceu em diversas civilizações, não é por acaso que a capacidade para trabalhar de forma cooperativa foi um dos fatores que mais contribuíram para a sobrevivência da nossa espécie, segundo Johnson e Johnson, 1982 (apud LOPES, SANTOS, 2009). Essa ideia remonta aos séculos III e IV a.C. Sócrates, (470-390 a.C.) empregava o método do discurso em pequenos grupos, atraindo os seus discípulos ao diálogo, como forma de transmissão dos seus conhecimentos. Quintiliano (séc. I) e Comenius (1592-1670) consideravam que quando ensinamos

também aprendemos. Esse pensamento era compartilhado por Sêneca (35 a.C.-39 d.C.) ao afirmar que a pessoa que ensina, aprende duas vezes. Durante os séculos XVIII e XIX, surgem alguns trabalhos e obras acerca do método de aprendizagem em pequenos grupos, como destaque enfatiza-se os trabalhos realizados pelo pedagogo britânico Andrew Bell (1753-1832), que desenvolveu o método de ensino mútuo (tutoria entre pares), em que os alunos com mais hábeis ensinavam os colegas com mais dificuldades. Durante o século XIX, este método foi amplamente utilizado em diversas escolas primárias da Inglaterra, devido aos trabalhos do pedagogo Joseph Lancaster (1778-1838), e nos Estados Unidos da América o ensino mútuo foi introduzido em 1806 e foi a partir daí, nos Estados Unidos, que a Aprendizagem Cooperativa começou a ser estudada, sistematizada e compreendida como uma metodologia sólida, através de uma grande expansão, tanto na sua aplicação, quanto no aprofundamento teórico.

No século XIX, o Coronel Parker fez com que a Aprendizagem cooperativa dominasse a educação norte-americana, a sua ideia fundamental era de utilizar esse método para desenvolver uma sociedade legitimamente cooperativa e democrática, e segundo Firmiano (2011), Parker, foi responsável por potencializar a aprendizagem cooperativa nas escolas e por iniciar um movimento cooperativo com mais de 30.000 professores. Já no século XX, Dewey (1884), articulou o uso de grupos de Aprendizagem cooperativa como parte de seu método, todavia, no final dos anos 30, devido a muitos fatores, sobretudo econômicos, a competição interpessoal, com uma excessiva ênfase no individualismo, destacou-se nas escolas americanas.

Segundo Ribeiro (2011) a aprendizagem cooperativa teve o seu desenvolvimento completo somente em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, em que vários investigadores (os irmãos Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan e Elizabeth Cohen) desempenharam um trabalho mais sistemático, no que diz respeito à formação, desenvolvimento e avaliação de atividades em

grupos, expondo a eficácia desta metodologia de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem em grupos cooperativos passa a ser considerada como um conjunto de técnicas a se utilizar fortemente nas aulas.

Ainda nos anos 70, como mencionado anteriormente, os irmãos Johnson, professores na Universidade de Minnesota, começaram a pesquisar a interação entre os alunos e as suas relações com o processo de aprendizagem. Com fundamento na obra de Morton Deutsch, eles instituíram a base teórica atual da Aprendizagem Cooperativa, por meio de pesquisas e projetos práticos de aplicação da metodologia que ainda são desenvolvidos até os dias atuais, no Centro de Aprendizagem Cooperativa, da Universidade de Minnesota. Na universidade, ensina-se os conceitos-base da efetiva interação entre os alunos para que os educadores possam modificar e adaptar os princípios básicos da metodologia para a sua própria realidade.

Sublinham-se duas grandes linhas de estudos sobre grupos cooperativos, na Europa: a aprendizagem para cooperar como meta educativa, com ênfase no desenvolvimento de competências sociais, em Oxford, Grã-Bretanha; e a linha da aprendizagem por meio da cooperação, investigando-se, principalmente, a relação entre cooperação e inteligência, na Escola de Genebra. Outros países que possuem estudos sobre a metodologia de Aprendizagem Cooperativa, são: Noruega, Suécia, Israel, Canadá, Austrália e Portugal.

Paim (2016) menciona que “incorporar as metodologias ativas e o modelo de aprendizagem centrada no estudante significa romper com os velhos paradigmas de ideologias, de currículo, de escola, de professor e de aluno, mas, sobretudo, do processo de aprendizagem” (p.36). É sabido que quanto mais o aluno estiver envolvido com a tarefa, contextualização, problematização e interdisciplinaridade nas atividades educativas, mais sólida será a aprendizagem, portanto, o educador perceberá que aquelas metodologias pautadas na educação bancária, jesuítica,

tecnicista e desconectada da realidade, não responderão as necessidades pedagógicas em um mundo tão ágil e desafiador.

Na chamada pós-modernidade crítica a prática de uma pedagogia crítica, amplamente estudada por Bessa e Fontaine (2002), evidenciam-se desafios importantes ao contexto da sala de aula e ao papel da organização escolar. A aprendizagem cooperativa, portanto, poderá ocupar um lugar próprio no quadro de soluções que emergem diante desses novos desafios, contudo, a condição de uma pós-modernidade crítica cria ainda o problema da equidade, e da forma como a escola lida com a existência de crianças com diferentes condições sociais no seu interior. Citando Cohen (2001) a resolução dos problemas relacionados à falta de equidade perpassa pela modificação dos métodos de ensino, já que os modos dominantes representam um problema para as crianças desfavorecidas economicamente. Nesse sentido, a autora conseguiu em uma perspectiva multidimensional da inteligência humana, a capacidade de desenhar um método de aprendizagem cooperativa em que os alunos aprendem a lidar uns com os outros enquanto iguais e, principalmente, enquanto pessoas, e não indivíduos pertencentes a distintas categorias sociais.

Esse método demanda não apenas a preparação de alunos e professores para o trabalho cooperativo, mas também a apresentação de tarefas específicas, pouco estruturadas, com ausência de resposta única, cuja realização depende da contribuição dos diversos elementos do grupo; “exige ainda a identificação das diversas competências no seio do grupo (...) tornando a aprendizagem resultado do exercício dessas múltiplas competências” (COHEN, 1994, Apud BESSA e FONTAINE, 2002, P. 141). Dessa forma, os autores finalizam, enfatizando que a aprendizagem cooperativa poderá contribuir para uma resposta pós-moderna à forma de ensino-aprendizagem da própria modernidade, que nos dias de hoje enfrenta crises.

Revisão bibliográfica

A fim de obtermos trabalhos que abordassem o tema do presente estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico (artigos, teses, livros e dissertações) na base de dados Portal de Periódicos da Capes, e no SAGE com publicações tanto nacionais, quanto internacionais. Não foram encontrados muitos artigos nacionais, a maioria deles são internacionais, oriundos principalmente dos Estados Unidos, uma vez que os grandes difusores desse método se encontram em universidades americanas. Entretanto, observou-se que há uma crescente produção de artigos e dissertações em Portugal, pois há um programa de pós-graduação (licenciatura integrado com o mestrado) na Universidade do Porto, na área de ensino que utiliza a A.C como metodologia de trabalho em salas de aulas nas mais diversas áreas do conhecimento, com professores dos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio. A maioria dos artigos e dissertações em português que encontramos, são oriundos da Universidade do Porto, no Brasil foram encontrados apenas dois artigos.

Com o descritivo “aprendizagem cooperativa” sem determinar o número de anos, encontramos 16 produções. Dessas, apenas 7 diziam respeito ao tema deste estudo. Os demais abordavam temas como a opinião dos professores sobre a A.C e o método aplicado ao ensino profissional e ao ensino médio, fugindo do escopo que esse trabalho objetiva. Comentaremos a seguir os selecionados.

Grande parte dos textos selecionados se trata de experiências escolares em que foram utilizados princípios do método de A.C em várias áreas do conhecimento, como trazem Moreira (2012), na área de história, Barbosa (2004), na área de química e Miranda (2011) no âmbito da universidade, trabalhando com estudantes de ensino médio e universitários.

No âmbito brasileiro, temos uma iniciativa interessante na Universidade Federal do Ceará, em que professores e estudantes perceberam algumas dificuldades com o modelo tradicional de ensino, que não atende a todas as pessoas

de maneira eficaz, tal pensamento articula-se com a proposta proveniente deste trabalho de apresentar, mais como via de reflexão e estímulo à experimentação, princípios e recursos da aprendizagem cooperativa do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) para a efetivação da aprendizagem significativa (MIRANDA, 2011, p. 18). A aprendizagem cooperativa do PRECE começou com uma experiência informal em educação, que se fortaleceu como um movimento social, transpondo, hoje, os espaços formais de educação através de parceria com Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, nomeia-se esse modelo de aprendizagem cooperativa devido a consonâncias e influências metodológicas da teoria norte-americana de aprendizagem cooperativa dos irmãos David W. Johnson e Rogers T. Johnson embora se diferencie deste em alguns aspectos, influenciados principalmente pela Abordagem Centrada na Pessoa desenvolvida por Carl Rogers, psicólogo norte-americano. A difusão dessa proposta resultou na criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), um programa da Pró-Reitoria de Graduação da UFC que incentiva os estudantes a organizarem grupos de estudos cooperativos nos diversos ambientes e unidades acadêmicas. Foi inaugurada, em junho de 2011, a Escola Estadual de Educação Profissional de Pentecostes em parceria com a UFC para possibilitar a implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula, a pioneira no Brasil com essa proposta.

Considerações finais

Conclui-se que os estudos levantados tratam da A.C como um método eficaz para a construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para uma boa convivência em sociedade. Muitas experiências exitosas foram divulgadas, entretanto, nenhum trabalho se aprofundou na importância de um ambiente cooperativo visando à construção de uma

autonomia moral verdadeira. As habilidades/competências citadas em muitos artigos não são aprofundadas e não perpassam pela questão do ambiente sócio moral e formação de valores.

Referências

ANDRADE, C. N. R. **Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3º CEB**. Bragança, 2011. 239 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação)- Instituto Politécnico de Bragança, 2011.

ARAÚJO, Jefferson Santos. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n.7, p.86-95, 2010.

BARBOSA, R.M.N. e JÓFILI, Z.M.S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 1, p. 55-61, 2004.

BELLO, Márcia Miranda Silveira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A Aprendizagem Cooperativa (A.C) como possibilidade metodológica na Educação Básica para o trabalho com turmas heterogêneas**. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/285589711>. > Acesso em: 03 fev. 2017

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, nº18 , 2002.

CAMARA BASTOS, María Helena. Educação pública e independências na América espanhola e Brasil: experiências lancasterianas no século XIX. **Rev.hist.educ.latinoam.**, Tunja , v. 14, n. 18, p. 75-92, June 2012 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Jan. 2017.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana-SP: Adonis, 2015. (Adaptação Alessandra de Moraes, Flávia M. C Vivaldi; tradução Neide Scomparim Fagionato)

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria; KROHLING, Aloisio. O método de ensino lancasteriano: uma comparação entre a sala monitorial do the British School Museum de Hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. **Hist. Educ.**, Santa Maria , v. 20, n. 48, p. 175-191, Apr. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Jan. 2017.

FIRMIANO, Ednaldo Pereira. **A aprendizagem Cooperativa na sala de aula**. (Apostila digital) Disponível em <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/AP

[OSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf](#)> . Acesso em 06 fev 2017.

GODWIN, Marilyn, W.. Cooperative Learning and Social Skills (What Skills to Teach and How to Teach Them). **Intervention in School and Clinic**, vol. 35, p. 29-33, 1999.

TALMAGE, Harriet; Ernest T.; PASCARELLA, Sue Ford. The Influence of Cooperative Learning Strategies on Teacher Practices, Student Perceptions of the Learning Environment, and Academic Achievement. **American Educational Research Journal**, vol. 21, 1: pp. 163-179, 1984.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. **Cooperative learning**. Interaction Book Company, 1989.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. A Aprendizagem Cooperativa retorna às Faculdades. Qual é a evidência de que funciona? In: FREED, Shirley. **Pensar, Dialogar a Aprender**, 2000. Disponível em: <http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos?download=577:aprendizagem-colaborativa>. Acesso em: 5 jan. 2017

LIMA, Cristina Batista. **A metodologia da Aprendizagem Cooperativa**. Disponível em: <<http://pacceufc.blogspot.com.br/p/a-metodologia-da-aprendizagem.html>> Acesso em 05 jan. 2017

LOPES, J.; SILVA, H.S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. 1. ed. Lisboa: Lidel, 2009.

MIRANDA, Carmen Silvia Nunes de; BARBOSA, Marília Studart e MOISES, Talita Feitosa de. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Rev. NUFEN** . Vol.3, n.1, p. 17-40, 2011

MOREIRA, J. **A aprendizagem cooperativa: aplicação ao 8º ano de escolaridade na disciplina de História**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da História e Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade do Porto, 2012.

OWENS, Lee; BARNES, Jennifer. The Relationships Between Cooperative, Competitive, and Individualized Learning Preferences and Students' Perceptions of Classroom Learning Atmosphere. **American Educational Research Journal**, vol. 19, p. 182-200, 1982.

PAIM, I.M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio**. Marília- SP, 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Marília-SP, 2016.

ROSS, John A. Improving Social-Environmental Studies Problem Solving Through Cooperative Learning. **American Educational Research Journal**, vol. 25, n. 4, p. 573-591, 1988.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning and the cooperative school. **DOCUMENT RESUME EA 023 724 Brandt, Ronald S., Ed. Cooperative Learning and the Collaborative School: Readings from Educational Leadership.**, v. 45, p. 2, 1987.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning. **Review of Education Research**, v. 50, p.315-342, 1980.

TEIXEIRA1, Anabela Peres Felgueiras. **A aprendizagem cooperativa como forma de promover o aluno como agente social.** 2013. 64f. (Mestrado em Ensino do Espanhol). Universidade do Porto, 2013.

TAVARES, Claudia., SANCHES, Isabel. Gerir a diversidade: Contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aulas inclusivas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, p. 307-347, 2013.

TEIXEIRA2, Madalena Telles.; Reis, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, v. 4, n.11, p. 162-187, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Aprendizagem Cooperativa do PRECE: Nossa história.** Disponível em: <http://www.prece.ufc.br/?page_id=789> Acesso em 5 jan. 2017

VEGA VACA, Mery Luz; VIDAL RODRIGUEZ, David; DEL PILAR GARCIA, María. Avances acerca de los efectos Del Aprendizaje Cooperativo sobre el logro académico y las habilidades sociales em relación con el estilo cognitivo. **Rev. colomb. educ.**, Bogotá , n. 64, p. 155-174, Jan. 2013 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100007&lng=en&nrm=iso>

SANTOS-REGO, Miguel A.; LORENZO-MOLEDO, Maria Del Mar. Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. **Revista MAGIS**, v.1, n.2, p. 289-303, 2009.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

VOCÊ QUER BRINCAR COMIGO? A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes
aeheitmann@ig.com.br – Universidade Paulista - UNIP

Resumo

A criança deve ser entendida como um ser em desenvolvimento e que possui, diante da nossa legislação, prioridade no atendimento, como preconiza o Art. 227 da Constituição Federal, incluindo o direito ao lazer, ao brincar. O brincar infantil tem sido estudado por vários autores que destacam tal atividade como facilitadora do desenvolvimento infantil, da imaginação e da própria construção cognitiva. Piaget, em sua obra *A formação do símbolo na criança* (1975), descreve, com propriedade, as características dos estágios sensório-motor e pré-operatório e a emergência da Função Simbólica ou Semiótica. O jogo simbólico aparece no final do período sensório-motor, abrindo possibilidades para a imaginação, a capacidade criativa e o uso de símbolos durante a brincadeira simbólica. A análise da brincadeira simbólica tem sido usada por outras áreas do conhecimento, como a jurídica, no caso do Depoimento Sem Dano. O brincar deve ser incentivado pelos profissionais que trabalham com crianças, propiciando materiais, tempo e espaço para que estas possam empenhar-se em suas brincadeiras de faz-de-conta.

Palavras-Chave: Piaget. Jogo simbólico. Infância.

O direito da criança ao brincar - Um pouco de legislação

Quando pensamos na criança, automaticamente vislumbramos um ser em desenvolvimento provido de direito e que necessita de cuidados. A própria Constituição menciona o tipo de prioridade que deve ser dada à criança e ao adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227, CF; Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Este artigo é enfático ao mencionar que é dever da família, da sociedade e do Estado promover condições para que crianças e adolescentes tenham direito a um desenvolvimento digno e a um atendimento com absoluta prioridade, inserindo-se o lazer, que envolve também o direito ao brincar.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90) também define, em seu texto, os conceitos de criança e adolescente como sujeitos em desenvolvimento, conceitos estes advindos da Psicologia e que são necessários para que medidas legais sejam tomadas para salvaguardar a sua integridade e aplicar as medidas protetivas e sócio-educativas cabíveis a cada caso.

Tratando-se de educação, a LDB 9394/96 destaca a importância da educação infantil como a primeira esta da educação básica. Em seu Art 2º, título II, afirma:

A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Corroborando nesta discussão o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras

providências), o qual fixa, em seu Art 2º, diretrizes importantes baseadas no Art. 214 da Constituição Federal, incisos I a VI:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014, p. 32).

O cumprimento destas diretrizes faz-se premente para que tenhamos uma educação de qualidade baseada no princípio basilar da dignidade da pessoa humana (Art. 5º., CF).

Porém, tratando-se da Educação Infantil, temos os Referenciais Curriculares Nacionais (MEC, 1998) que norteiam todos os educadores que trabalham em creches e pré-escolas, oferecendo subsídios teóricos, práticos e metodológicos voltados à educação pré-escolar e ao desenvolvimento de atividades que favorecem o brincar infantil.

O brincar, referendado brilhantemente por Piaget em sua obra “A formação do simbólico na criança”, também tem sido objeto de estudo em outras áreas do conhecimento, como no caso da jurídica, quando nos deparamos com uma nova metodologia de escuta infantil, O DSD (Depoimento Sem Dano), elaborada por um juiz do Rio Grande do Sul, Dr. José Antônio Daltoé Cezar, para minimizar a

vitimização infantil em processos que envolvam abuso sexual de crianças e adolescentes (FONTES, 2011).

Esta escuta acontece em uma sala especialmente preparada com brinquedos, materiais diversos (como folhas, lápis, canetas, etc), fantasias, onde a criança interage com o psicológico que possui um ponto eletrônico no ouvido para que o juiz faça perguntas e ele traduza para a criança utilizando conhecimentos da psicologia que facilitem esta interação. A filmagem é transcrita e apensada ao processo, servindo como meio de prova para que o juiz faça seu julgamento com base na busca da verdade real. Em síntese,

Trata-se de, na ocasião dos depoimentos das crianças e dos adolescentes vítimas de abuso sexual, retirá-las do ambiente formal da sala de audiências e transferi-las para sala especialmente projetada para tal fim, devendo esta estar devidamente ligada, por vídeo e áudio, ao local onde se encontram o Magistrado, Promotor de Justiça, Advogado, réu e serventuários da justiça, os quais também podem interagir durante o depoimento (Cezar, 2007, p.61).

O brincar, nesta circunstância, abre a possibilidade do psicólogo compreender a criança, entendendo este brincar em suas diversas etapas do desenvolvimento, pois na primeira infância o jogo simbólico, ou faz-de-conta, prevalece e, segundo Piaget (1975), é uma das manifestações da Função Simbólica ou Semiótica que marca o período pré-operatório e leva a criança a representar o mundo por meio de significantes específicos e diferenciados que atribui aos objetos ao seu redor. Para Chateau (1987), o jogo simbólico é a linguagem secreta da criança, favorecendo a possibilidade do conteúdo deste jogo ser analisado por profissionais envolvidos com o cuidado e educação de crianças, bem como ao psicológico, que utiliza a hora lúdica para analisar o comportamento infantil.

Quanto ao brincar, a Declaração da IPA⁴², inicialmente elaborada em novembro de 1979 em Malta e revista pelo Conselho Internacional da IPA, em Viena, em setembro de 1982 e em Barcelona em 1989, ressalta que as crianças, independentemente de sua raça, cultura e da própria história, sempre brincaram, além de destacar cinco características sobre o brincar⁴³:

BRINCAR, a par da satisfação das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças.

BRINCAR é comunicação e expressão, associando pensamento e ação.

BRINCAR é um ato instintivo voluntário e espontâneo. É uma atividade natural e exploratória.

BRINCAR ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

BRINCAR é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Portanto, o brincar constitui-se o principal componente do desenvolvimento infantil, focalizando-se na criatividade, na desenvoltura da criança em suas atividades gráficas, corporais, cognitivas, levando-a a descobrir o mundo por meio de sua imaginação. O adulto consciente da importância do brincar, principalmente o brincar simbólico, poderá proporcionar uma série de momentos, de atividades que ajudem a criança no desempenho de papéis. Suas observações são fundamentais, pois, durante o jogo, a criança demonstrará o conteúdo emocional e

⁴² IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar, filiada a IPA – International Association for the Child’s Right to Play (United Nations Peace Messenger, Unicef Consultative Status, ECOSOC Roster)

⁴³ FONTES, Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes. Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico. Tese de Doutorado. Unicamp. Faculdade de Educação, 2004, p. 3).

afetivo que advém de suas vivências em família, seus valores morais e sociais, bem como suas estratégias de negociação diante de um conflito.

O desenvolvimento da criança na primeira infância: os períodos sensório-motor e pré-operatório na Teoria de Jean Piaget

Piaget considera o desenvolvimento do ser humano dentro da perspectiva de uma equilibração progressiva, “uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1964).

Todo o desenvolvimento é permeado por um progresso psicológico que se dá por meio dos esquemas, que vão mudando e dando origem a novas estruturas de acordo com a idade. Segundo Piaget, as idades estabelecidas para cada estágio são flexíveis e dependentes do meio em que se encontra o indivíduo.

Para Piaget, o desenvolvimento humano ocorre por meio de estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e período das operações formais. Tratando-se da primeira infância, descrever-se-á as características principais dos dois primeiros estádios.

No período sensório-motor, as ações da criança estão centradas no próprio corpo, não manifestando uma conscientização do seu eu, nem do seu mundo interno e externo. A construção do eu só será possível, quando do contato com o outro (a mãe, o pai, irmãos, familiares, etc.). Assim sendo, segundo Piaget,

esse universo primitivo não comporta objetos permanentes até uma época coincidente com esse interesse pela pessoa dos outros, sendo os primeiros objetos dotados de permanência constituídos precisamente por esses personagens (Piaget apud Fontes, 2004, p.46).

Sendo assim, inicialmente não há a distinção entre sujeito e objeto. O sujeito construirá progressivamente o conhecimento em contato com o meio, ou seja, por um movimento externo e interno que ocorre, tendo o corpo como referência, característica do período sensório-motor. A criança interage com o meio

através de suas próprias ações e percepções, fundamentais à construção dos objetos e do próprio pensamento conceitualizado (ibid, p. 46). Neste estágio, os esquemas não são considerados como conceitos, ou seja, são de ordem prática e material, e não utilizados em pensamento.

Sobre o brincar infantil nesta etapa do desenvolvimento, segundo Piaget aparecem os jogos de exercício, e posteriormente o jogo simbólico (pré-operatório) e os jogos de regras (operatório concreto).

O aparecimento da Função Semiótica ou Simbólica, caracterizada pelas manifestações da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental, da imitação e do desenho mudam este cenário: as ações tornam-se interiorizadas e conceitualizadas.

A Função Semiótica aparece na sexta fase do período sensório-motor, quando uma criança de um ano e meio a dois anos consegue descentra suas ações em relação ao próprio corpo, considerando-se um objeto como outros quaisquer no espaço. O sujeito, então, diferencia o significante (símbolo, signo e imagem) do significado. Neste sentido, a linguagem constitui-se no significante mais relevante, para que o sujeito estabeleça, por imitação, a comunicação com o outro, adaptando-se ao mundo social. O início da inteligência representativa dá-se, assim, por meio das coordenações que o sujeito estabelece com os objetos e também com os adultos.

Em seu livro, *A Formação do Símbolo na Criança* (1975), Piaget classifica o jogo simbólico em três fases diferentes, considerando em cada um, tipos de jogos que seguem uma sequência lógica, de acordo com a idade da criança. Tal classificação foi utilizada por Teixeira (1998) em outro trabalho. O autor afirma que o jogo simbólico tem papel fundamental na formação dos conceitos e da própria representação cognitiva. Neste período, há que se destacar as principais características do pensamento pré-operatório: capacidade de representação, socialização, egocentrismo, pensamento irreversível.

Em suma, no nível sensoriomotor a criança centrava-se no próprio corpo. Dos 2 aos 4 anos, a conceitualização é compreendida como assimilação dos objetos às ações do sujeito. Há aqui a reconstrução num novo patamar do que foi adquirido no período sensoriomotor, uma centração inicial e análoga que se transforma em uma *“descentração entre conceitos ou ações conceitualizadas e não mais movimentos somente, descentração essa que é também devida às coordenações progressivas que, no caso particular, assumirão a forma de funções”* (Piaget, 1970, p.25).

No contexto do jogo simbólico, percebe-se claramente a presença do pensamento intuitivo, animista e de um tipo de raciocínio por Piaget denominado de transdutivo, o qual precede a indução e a dedução, além de ser ausente de reversibilidade e relações. O raciocínio transdutivo prolongaria as coordenações de esquemas sensório-motores no plano das representações, permitindo ao sujeito a deformação da realidade que caracteriza o jogo simbólico ou “faz-de-conta” (Fontes, 2004, p. 54).

Apesar de não possuir tal reversibilidade, a criança pequena entrega-se à brincadeira livre e espontânea, classificando e seriando os objetos de que dispõe, para realizar tal atividade, *“pois a atividade simbólica dá livre curso aos jogos fictícios* (Inhelder, 1997). Para a autora,

Esta primeira diferenciação entre a realidade e sua representação simbólica é o ponto de partida de uma evolução prodigiosa da imaginação que atingirá, ao nível da adolescência, às combinações mentais, o jogo das hipóteses. A ação simbólica marca, assim, a primeira libertação do real e a passagem ao virtual (Inhelder, 1997).

A criança, por meio da substituição simbólica e do próprio esquema simbólico, começa a representar ações fictícias utilizando objetos diversos no curso de suas brincadeiras (um pedaço de madeira pode se transformar num carro, num biscoito ou em qualquer outro objeto, além de desempenhar papéis que envolvem personagens e pessoas de seu convívio social em diversas cenas lúdicas) (ibid, 1997).

Por que as crianças brincam?

Como já dizia Chateau (1987), o brincar está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. E este é o significado da instituição de educação infantil: um lugar para o brincar. Mas, como estaria este lugar sendo utilizado nas instituições pré-escolares de nosso país?

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, em seus três volumes, observa-se a relevância que é dada ao brincar, tanto para crianças de 0 a 3 como de 4 a 6 anos. O brincar deve estar presente em todas as atividades, nos projetos desenvolvidos, no próprio espaço da sala de aula, e é definido como *“uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”*. (MEC, 1998).

Brincando, a criança se comunica por meio de gestos, sons, palavras, desempenha papéis e desenvolve, assim, sua imaginação. Ao recriar situações, fatos vividos do seu cotidiano, vê-se a presença de dois elementos fundamentais que levam a criança a aprender mais sobre si e sua relação com o outro: a fantasia e a imaginação.

Mas, voltando à questão dos materiais que devem ser organizados para facilitar o envolvimento da criança na brincadeira simbólica, muitos professores acabam por valorizar a arrumação da sala para as atividades dirigidas, a maioria delas voltadas à alfabetização. O “canto da casinha” ou “canto do faz-de-conta” ficam muitas vezes intactos. Embora muitas instituições trabalhem com propostas pedagógicas diversificadas e baseadas na teoria de Piaget ou em Freinet, por meio de “cantos” de trabalho, há aquelas que ainda negligenciam o espaço para o brincar espontâneo da criança. Qual seria então o real problema da sobrevalorização da alfabetização, em relação ao brincar? Será a falta de conhecimento por parte dos profissionais dos benefícios do brincar espontâneo ou a pressão dos pais e da própria sociedade?

Para Fagulha (1985), um outro problema que deve ser ponderado é do tipo de brinquedo que tem sido oferecido pelo mercado de consumo, brinquedos muitos deles sofisticados que necessitam da ajuda do adulto, para que a criança possa manipulá-los. Os brinquedos, segundo a autora, servem aos objetivos deste mercado, restringindo, assim, a possibilidade de a criança fantasiar. *“São cópias exatas de um mundo adulto, que fazem o mesmo que os objetos da realidade fazem e que, tal como estes, são substituídos de acordo com as modas, com as conseqüências correspondentes”* (ibid, p.7)

A autora explica que, quando se fala sobre o brincar, logo se imagina *“uma menina cuidando da sua boneca, ou um bebê brincando com a roca, ou um grupo de rapazinhos a jogar bola...ou...ou...”* (Fagulha, 1985, p.8). Salienta que os adultos consideram o brincar da criança como algo não sério, fazendo assim a distinção entre o brincar e a realidade. No caso da criança, ela faz esta distinção naturalmente, sem a ajuda do adulto, pois o brincar é o seu modo de viver e de crescer, segundo a autora.

Moyles representa a atividade lúdica da criança por meio de uma espiral que denominou “Espiral do Brincar”. Observa-se que tal atividade progride do brincar livre ao dirigido, ocorrendo sempre num movimento circular. Para a autora, *“Brincando a criança soluciona problemas. Tal atividade criativa e imaginativa associa o intelectual ao prático, vincula habilidades básicas a habilidades de nível superior e requer planejamento”* (Moyles, 2002).

Por meio do brincar e conseqüente desenvolvimento da linguagem, os adultos podem obter esclarecimentos fascinantes sobre o pensamento e a aprendizagem da criança, além de terem a oportunidade de trabalhar com o vocabulário infantil (Moyles, 2002).

Para Nowak-Fabrykowski (1994), algumas habilidades são desenvolvidas durante a brincadeira simbólica: função cognitiva, função criativa, função substitutive, função ordenadora, função socializante e função expressiva.

Portanto, a atividade lúdica é considerada como o meio privilegiado, para que o adulto entre em contato com as crianças. É por meio da brincadeira que a criança expressa seus desejos, ansiedades, valores, expectativas, reproduzindo e imitando situações provenientes do seu dia-a-dia. Considerada como a linguagem secreta da criança, o adulto pode e deve observar seu brincar simbólico, no sentido de ajudá-la no desempenho de papéis e resolver possíveis problemas advindos de seu contexto social (Fagulha, 1985).

Considerações Finais

Analisando o desenvolvimento infantil na primeira infância, observa-se que a brincadeira simbólica marca esta etapa do desenvolvimento infantil, favorecendo a imaginação, o comportamento imitativo e a construção de estruturas cognitivas, além de ser um meio para observar e analisar o comportamento infantil, como no caso do DSD (Depoimento Sem Dano) mencionado neste artigo.

O brincar deve ser aceito como um processo, como a possibilidade da criança construir noções de espaço, tempo, causalidade por meio de sua interação com os objetos do mundo físico e com o outro. Com a emergência da Função Semiótica ou Simbólica no final do período sensório-motor (6ª. Fase), as ações infantis tornam-se interiorizadas e conceitualizadas. Esse processo de interiorização das ações ou pensamento é definido por Piaget como algo que *“que consiste em reproduzir-lhes o curso ou em imaginá-las por meio de símbolos ou signos (imagens mentais ou linguagem), sem que por isso sejam modificadas ou enriquecidas”* (Piaget, 1970, p. 17).

Mas algumas questões podem ser suscitadas quando da observação do brincar infantil em nossas instituições de educação infantil: Será que o brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas? Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois das crianças terminarem o

“trabalho”, reduzindo assim tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança? Quantas crianças chegam à pré-escola incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária?

Hohmann (1995) oferece algumas sugestões para incentivar e apoiar as crianças no desempenho de papéis: destinar um canto da sala especificamente ao desempenho de papéis, equipar a área de desempenho de papéis com uma série de materiais auxiliares diversificados, proporcionar equipamento de recreação ao ar livre para o desempenho de papéis, incentivar as crianças que estão começando a brincar de faz-de-conta.

Portanto, o brincar infantil deve ser compreendido como um espaço importante de construção cognitiva e emocional, de interação e criatividade, um espaço de expressão de sentimentos, desempenho de papéis e de resolução de situações problema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL. *Lei n° 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei n° 9394/96.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Volumes 1, 2 e 3).
- CEZAR, José Antônio Daltoé. *Depoimento sem dano: uma alternativa para inquirir crianças e adolescentes nos processos judiciais*. Porto Alegre: Livraria de Advogado Editora, 2007.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. Trad. Guido Almeida, São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- FAGULHA, M.T.P. *A actividade lúdica*. Relatório de orientação de aulas teórico-práticas integradas na Cadeira de Consulta Psicológica da Criança e do Adolescente. Lisboa, 1985 (mimeo).

FONTES, A. E. H. G. T. Os níveis de compreensão de Selman no contexto do jogo simbólico. Tese de Doutorado. Unicamp. Faculdade de Educação, 2004.

FONTES, A. E. H. G. T. Depoimento sem dano: uma alternativa possível? Campinas: Universidade Paulista – UNIP, 2011.

HOHMANN, M. BANET, B. & WEIKART, D. P. A criança em ação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

INHELDER, B. *A vida da criança na creche. Desenvolvimento psicomotor e necessidades afetivas. Desenvolvimento das atividades intelectuais da criança ao nível da creche.* XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 1997, p.06-14.

MOYLES, J.R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.* Porto Alegre: ArtMed, 2002.

NOWAK-FABRYKOWSKI, K. Can symbolic play prepare children for their future? In: *Early Childhood Education*, 1994.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética.* São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Ed. Original, 1970).

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores. (edição original: 1964), 1975.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense. (Ed. Original, 1964), 1987.

TEIXEIRA, A. E. H. G. *Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes.* Dissertação de Mestrado. Unicamp. Faculdade de Educação, 1998.

**RESUMOS: CONFERÊNCIAS, MESAS E
MINICURSO**



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DESSE SÉCULO

Maria Inês Fini – Presidente do INEP – Ministério da Educação/ MEC

Ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A implantação da Base Nacional Comum Curricular foi um importante passo para que o sistema educacional brasileiro possa avançar no processo de construção da cidadania dos alunos brasileiros garantindo que seus direitos de aprendizagem e as habilidades, que serão perseguidos nos próximos anos, sejam os mesmos propostos para a educação de países de altamente desenvolvidos e que se tornaram referências de qualidade na educação.

Precisamos continuar avançando, a fim de fazer frente aos múltiplos desafios que o mundo moderno nos proporciona e necessidade de desenvolver as competências essenciais para a vida, para possibilitar aos jovens compreender e participar na sociedade do conhecimento, no sentido de construir sociedades mais justas, pacíficas, inclusivas e sustentáveis.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OFICINA: AÇÃO E PRAZER

Profa. Neiva Paim – PROEPRE–CEI/ Rio Grande do Sul

“O ser humano se movimenta sempre de uma forma simbólica e expressiva. Aquele que não procura interpretar estas significações não pode saber o que exatamente está fazendo”.

Ação e Movimento fazem parte de nosso corpo. Permeiam cada célula que o compõem. Não se imagina Vida sem eles. Fazemos seu uso no espaço uterino, misturando-os com sons e plasticidade. Antes disso, já estão imbricados na multiplicação celular, na explosão de duas, quatro, oito, dezesseis, trinta e duas... É um “movimento” constante na “ação” celular! Até posso dizer, que suas origens remontam à tranqüila descida do óvulo pelos canais uterinos e à alucinante corrida do espermatozóide para acertar a “Loteria da Vida”. Romântico encontro! Ação e Movimento se fundem à Vida...

Piaget já sabia disso. Ou descobriu isso... Uma de suas mais importantes premissas: “o conhecimento advém da ação, da inter-ação que fazemos sobre os objetos de nosso meio físico e social”, nos faz refletir sobre esta troca que o nosso corpo faz com as coisas que fora dele estão, a ponto de assimilá-las ao nosso “eu”, transformando-as e transformando-nos. Nesta descoberta, a ação vem como um prolongamento de uma necessidade que se concretiza em movimentos gerados pela vontade. Vejam! Nosso corpo *necessita* e tem *vontade*. Então, ele *age* e se *movimenta*.

Tomar consciência disso é fundamental para o nosso desenvolvimento. Alguns movimentos transformam-se em hábitos, tão sistemáticos eles se tornam. Chegamos até, a apresentar “dificuldade motora” ao tentar “prestar atenção” ao circuito de movimentos que necessitamos para realizar uma ação. Escovar os dentes, por exemplo; ou caminhar sobre uma linha desenhada ao chão. A escova escorrega da boca e lambuza as bochechas, ou batemos com ela desordenadamente no interior da boca. Olhar a linha ao chão nos dá medo, como se ela estivesse muito acima do solo, nos faz abrir os braços em busca de equilíbrio e “caímos” de cima dela com facilidade. Interessante isso, não acham? São movimentos que integram uma ação diariamente, entre tantos outros, e dos quais nem sempre tomamos consciência. E, se a tomamos, eles se tornam difíceis.

Nossos primeiros movimentos não contém significado e intencionalidade. Na primeira semana de vida observam-se exercícios funcionais de movimentos espontâneos e de mecanismos de origem reflexa. Há uma movimentação “no vazio”. O espaço é multi-dividido e totalmente subjetivo: tantos espaços quantas atividades realizadas. É explorado a partir de pequenos deslocamentos ocasionais: com a boca, com os olhos, com as mãos, com as pernas. A partir da diferenciação de nosso corpo de tudo aquilo que o rodeia, é que vamos buscando formas de exteriorizar o que sentimos e começamos a explorar o que está ao nosso alcance. Há um despertar de interesse pelos objetos e pelos outros, principalmente se em movimento, e começamos a usar o espaço num esforço corporal de alcançá-los. As coisas que nos rodeiam passam a ter significação e nossos movimentos, intencionalidade.

Este trajeto é árduo e longo. Requer a construção progressiva da noção de objeto, intimamente ligada à construção do espaço e incondicionalmente baseada nas possibilidades de deslocamentos que possamos perceber e fazer, a

partir de sucessivos desequilíbrios e conflitos gerados pela realidade exterior. Vejamos por partes.

A construção do objeto permanente se dá por volta dos dois anos de idade, quando a criança passa a compreender que o universo próximo é ocupado por objetos, sobre os quais ela pode agir, e povoado por pessoas, com as quais ela pode estabelecer comunicação. Ambos, objetos e pessoas, deslocam-se e transformam-se, a partir de suas próprias ações ou das ações que ela, criança, possa fazer.

Para o recém-nascido não é assim.

“Durante os seis primeiros meses de vida, a criança se comporta, com efeito, como se seu universo não fosse senão um vai-vem de quadros móveis que lhe propiciam mais ou menos satisfações, prazer e desprazer, mas sem que ela possa diferenciar, ainda, seu próprio eu do mundo exterior, e sem ser capaz de estabelecer uma distinção clara entre os objetos e pessoas que a rodeiam. É graças à própria atividade que ela exerce sobre as coisas, e graças as relações que estabelece com o outro, que chega, pouco a pouco, a formar a noção prática do objeto permanente.”
(INHELDER, Bärbel. “Seminário sobre creches. Reuniões e conferências X – CIE. Paris).

A partir dos atos reflexos, a criança organiza esquemas de ações, que vão se coordenando e se originando em cada vez mais complexos e organizados “modos de agir”, os quais lhe possibilitarão compreender a realidade. Desta forma, ela passa a perceber que os objetos fazem parte de uma realidade “fora dela”, que podem deslocar-se e/ou transformar-se sem perder sua identidade; podem desaparecer, sem desfazer-se, continuando a existir e tendo possibilidade de reaparecer.

A construção da permanência do objeto está relacionada a construção do espaço. A existência do espaço, onde se encontra o objeto e onde ocorrem seus deslocamentos e mudanças de posição, é que permite a sua diferenciação.

Do espaço subjetivo dos primeiros momentos de vida, ao espaço objetivo, que se constrói através de suas vivências corporais, a criança se apropria de sua

motricidade, percebe o seu corpo e suas possibilidades, constrói condutas motoras que lhe permitem expressar-se em qualquer dimensão e dá passos significativos na conquista de sua autonomia.

O conceito do “eu”, de minha identidade, se faz em consonância, em dialética com uma realidade interior e uma realidade exterior. Eu sou aquilo que dentro de mim está e aquilo que eu posso expressar, representar de mim. Aquilo que eu vejo refletido nas minhas ações sobre os objetos e aquilo que eu vejo expressado pelo outro, a partir das interações que com ele eu tenho, fazem parte da minha identidade. Em outras palavras, minha identidade é a soma de minhas ações. A conquista de minha autonomia se dá no modo como esta identidade se constrói.

A criança, para construir a sua identidade, parte de seu próprio corpo, pois é ele o único ponto concreto que a liga à realidade. Até chegar à abstração, é ele que lhe dá todas as informações do mundo exterior, é ele que as decodifica em mensagens, é ele que produz as respostas e é ele que as envia ao mundo exterior, provocando novas reações. A auto identificação corporal precisa ser prazerosa.

Prazer entendido como necessidade, interesse e vontade que dêem permanência a ação, que dêem motivação, que façam a ação perdurar pela agradabilidade que ela dá. Fazer coisas contra a nossa vontade, que não atendam a nossa necessidade e da qual estejamos desinteressados, causam estresse, desmotivam, alienam, transformam a ação num sofrimento, num ato penoso, desconcentrado, sem significado.

Quando almejamos “a formação integral de nossas crianças, através do desenvolvimento de todos os seus aspectos: afetivo, cognitivo, moral-social e físico, promovendo sua autonomia e seu bem-estar no mundo, em harmonia com seus semelhantes e com seu meio” (*Scriptori, I Encontro de Profissionais da Educação / Leme/2001, p.47*), pensamos numa escola prazerosa. Uma escola onde se priorize a alegria do compartilhar, o prazer do estar junto, a euforia da

descoberta, a compreensão do saber, a possibilidade de agir e encontrar em cada ação tudo aquilo que possa contribuir à verdadeira tomada de consciência de nosso papel nesta existência. O Ser se constrói nos fazeres de sua caminhada. À cada passo...

E os passos que o PROEPRE deu foram significando seu caminho. Foram, desde o seu início, demarcando fronteiras, fazendo vizinhanças, agregando ideias, formando redes, compartilhando fazeres... Com os pés centrados no “aqui e no agora” mas com um olhar projetado no futuro. O século XXI chegou com um PROEPRE energizado, dinamizado, sempre ensinando a conhecer, ensinando a fazer, ensinando a viver juntos, ensinando a ser... Quatro pilares de uma educação que sustenta os anseios de gerações em formação. E vamos nessa, dar mais passos, formarmos, quem sabe, novos caminhos que só se fazem, se nós caminarmos.

Referências

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996.

GARCIA, Josep Lluís Fenoy; COMAS, Isabel Garcia; MIRANDA, Pilar Garra [et al]. *Observació, elaboració i*

experimentació d'elements de joc a l'escola bressol. Barcelona, Espanha: Promociones Publicaciones

Universitarias, 1986.

LUPIAÑEZ, Teodósia Pavón. *A educação da criança de 0 a 3 anos numa perspectiva piagetiana*. Campinas, SP:

UNICAMP/FE/LPG, 1998.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; CAMARGO DE ASSIS, Mucio (Organizadores). *Piaget e a Educação*.

(Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE). Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG,

1997.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; CAMARGO DE ASSIS, Mucio (Organizadores). *PROEPRE: Liberdade*

para pensar, liberdade para expressar, responsabilidade para agir... (Anais do I Encontro de

Profissionais da Educação – 10 anos do PROEPRE EM LEME). Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 2001.

PIAGET, Jean. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. [1937] *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. [1945] *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OFICINA: O TRABALHO COM O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS ABSTRAÇÕES E O CONHECIMENTO LÓGICO- MATEMÁTICO

Prof. Mestrando Leonardo Crevelário de S. Carvalho - LPG/FE/UNICAMP

Fundamental para a formação de educadores e psicopedagogos, trabalhar o jogo tanto na sala de aula quanto no atendimento psicopedagógico é uma maneira essencial de proporcionar condições, solicitações do meio, para que o aluno possa construir as estruturas cognitivas. Pois, é a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e da interação social que as estruturas da inteligência se constroem. É por meio do jogo que a criança e o adolescente vivenciam situações ideais para agir sobre os objetos e interagir com seus pares.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

MINICURSO: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE ESPAÇO NA CRIANÇA

Profa. Doutoranda Ana Lúcia P. de Camargo Meneghel - LPG/FE/UNICAMP

Resumo: O objetivo desse minicurso é proporcionar aos participantes vivências de jogos e atividades, que podem ser realizadas na escola, e que constituem boas oportunidades para que alunos possam construir a noção de espaço operatório. Faz-se necessário uma exposição teórica sobre a construção da noção de espaço e atividades práticas, dinâmicas e jogos. As operações infralógicas, embora se desenvolvam paralelamente às operações lógico-matemáticas, apresentam algumas diferenças. As propriedades características das operações infralógicas são as seguintes: apoiam-se em objetos e figuras contínuas, dependem da proximidade espaço-temporal, dependem da posição e distância dos objetos discretos que podem ser classificados e seriados. Considerando o papel relevante que o meio exerce na construção dessas estruturas, emerge uma grande preocupação com as crianças que estão crescendo na era digital. Crianças na fase de desenvolvimento em que as trocas que realizam com o meio são vitais para o progresso cognitivo, deixam de brincar, explorar, se relacionar com seus pares e com os adultos, pois passam horas e horas em frente a um aparelho eletrônico de tela. Os jogos eletrônicos têm limitado as crianças, visto que o brincar virtual substituiu as brincadeiras ao ar livre, os jogos de regras, os jogos esportivos, enfim, todo tipo de brincadeira espontânea que acontecia entre as crianças. Isso se explica, pois devido ao avanço da tecnologia, novos aparelhos cada vez mais sofisticados, atraentes e interessantes, acabam prendendo a atenção das crianças, e com isso sobra pouco tempo para que

nossos pequenos possam brincar, experimentar e explorar outros tipos de brincadeiras que envolvam o contato com mundo real, com seus pares e com os adultos. Espera-se uma reflexão sobre o o lúdico na escola, propiciando atividades que agucem a curiosidade das crianças, pois é essa sede de descoberta que os estimulam a inventar, a aprender e a construir o conhecimento.

Palavras-Chave: construção do real. desenvolvimento cognitivo. estruturas infralógicas. conceito de espaço. aprendizagem.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OFICINA: JOGOS TA-TE-TI E KALAH: ESTRATÉGIA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Dra. Lia Leme Zaia - LPG/FE/UNICAMP

Resumo

Ta-te-ti e Kalah serão apresentados, experimentados e analisados pelos participantes. Trata-se de jogos de estratégia pelos quais crianças e adolescentes costumam se interessar quando experimentados, pois sua aparência não é atrativa como a dos jogos comercializados. Como possibilitam estabelecer relações lógicas, espaciais e relações entre ações e consequências, acabam ganhando adeptos muito rapidamente, exercendo influência sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Ambos os jogos possibilitam a coordenação das atitudes competitivas com as cooperativas, constituindo incentivos importantes para a superação da competitividade exacerbada da realidade atual, pelo confronto com a necessidade de coordenar ações e cooperar com o(s) oponente(s) para o jogo acontecer.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

MINICURSO: FUNÇÕES EXECUTIVAS E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MORAL DE JEAN PIAGET

Profa. Esp. Fernanda Mara Oliveira - LPG/FE/UNICAMP

Resumo

Este minicurso tem como objetivo estabelecer relações entre as funções executivas, especificamente flexibilidade cognitiva e controle inibitório, e o desenvolvimento moral segundo a teoria construtivista de Jean Piaget. Mais do que responder e esclarecer, este estudo se propõe a provocar e a instigar questões e discussões sobre o assunto, bem como estabelecer relações pertinentes aos temas. Método: revisão bibliográfica do tipo longitudinal, qualitativa e exploratória acerca dos referenciais teóricos existentes, bem como dos escritos encontrados nas áreas relacionadas aos dois temas. Resultados: Muito se tem estudado sobre funções executivas, principalmente no que se refere às implicações ao processo de aprendizagem do aluno, bem como suas manifestações em sujeitos que apresentam algum transtorno ou deficiência. O mesmo acontece no que se refere aos estudos sobre educação e moralidade, pois muito se tem pesquisado sobre moral e ética, no respeito às regras e comportamentos, fundamentados na teoria de Piaget. Porém, nada foi encontrado no sentido de se estabelecer relações e questionamentos entre tais habilidades e comportamentos morais. Conclusão: muitas questões puderam ser levantadas, e pode-se perceber que estudos relacionando esses dois campos de pesquisa seriam

de grande valia e importância, no sentido de somar conhecimentos e “juntar forças” à estas duas áreas de pesquisa, a neurociência e a educação moral.

Palavras-Chave: funções executivas; desenvolvimento moral; Piaget.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OFICINA: O CURRÍCULO CONSTRUTIVISTA E AS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prof. Esp. Édison Manoel, da Silva - LPG/FE/UNICAMP

A oficina tem como objetivo discutir o currículo construtivista na Educação Infantil articulando com as diversas atividades propostas e a importância em considerar o pleno desenvolvimento da criança.

Pretende também provocar reflexões sobre os objetivos a serem alcançados na educação da criança de 4 e 5 anos, vivenciando atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da criança neste período tão relevante de suas vidas.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

OFICINA: ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO PROEPRE DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Profa. Ivana Araújo Rocha e Profa. Roberta Rosa

Com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos nos aspectos social, cognitivo e afetivo torna-se necessário que se pense na organização do dia de trabalho em uma sala de aula. Essa organização deve ter como fundamento a construção de uma cultura cooperativa, democrática e de respeito mútuo entre aluno-aluno e aluno-professor, portanto com atividades que promovam e estimulem esta relação e criação.

Dentre as atividades planejadas para este fim, encontram-se as **atividades diversificadas**, que devem integrar a organização semanal e que tem finalidade de trabalhar os diversos objetivos pedagógicos simultaneamente durante o período destinado a essa atividade.

Trata-se de atividades desenvolvidas individualmente, em duplas ou em pequenos grupos. Nelas, é permitido que o aluno faça escolha de qual proposta quer realizar primeiro, não desconsiderando que terá que realizar todas as outras propostas. Através destas atividades é permitido contemplar diversos objetivos por meio do conteúdo das disciplinas e favorecer a construção de um ambiente cooperativo favorável a conquista da autonomia.

Há muitos ganhos pelos alunos ao realizarem atividades diversificadas. São propostas que propiciam a interação social e a cooperação, além do desenvolvimento da responsabilidade e do auxílio à progressão da conquista da autonomia, provocando a socialização e comunicação entre os pares desde a

definição dos grupos e organização do ambiente. Nelas, o aluno tem a oportunidade de apropriar-se do objeto de estudo, compará-lo, discutir com seus colegas e produzir seu conhecimento.

As propostas planejadas para esta atividade devem ser desafiadoras e permitir que as crianças utilizem na situação tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o trabalho foi organizado. Torna-se também importante que os alunos relacionem e comparem seus resultados e pensamentos uns com os outros, porque através desta relação, constroem seu conhecimento. Além disso, o conteúdo deve atender à curiosidade e interesse dos alunos, além das orientações garantirem a máxima circulação de informação possível entre as crianças, possibilitando a interação entre eles e a coordenação de diferentes pontos de vista. Problemas a resolver e decisões a tomar devem fazer parte do corpo da proposta.

O papel do professor diante das atividades diversificadas é de favorecer as interações dos alunos acompanhando e intervindo sempre que necessário para garantir a construção do conhecimento. Ele deve observar os alunos, criar oportunidades para que explorem aquilo que eles tem em mãos e propor perguntas desafiadoras que os façam refletir, duvidar e perceber que é preciso comprovar.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

MINICURSO: PILAR DA EDUCAÇÃO PARA PAZ

Profa. Dra. Nádia Badue Freire – LPG/GEEPAAZ/FE/UNICAMP

Profa. Catia Gould – GEEPAAZ

Profa. Teresinha Klain Moreira – GEEPAAZ

Prof. Eduardo Amos – GEEPAAZ

Profa. Claudia Erica Delcorto – GEEPAAZ

Resumo

Para se aprender a viver junto, em um mundo pluriétnico e globalizado, sem dúvidas é necessário que a escola adote uma pedagogia que seja intercultural, de modo que todos os alunos possam, pelo autoconhecimento, abrirem-se à sua própria identidade, e também abraçarem a alteridade, de tal forma que consigam situar-se como são, em meio a outras identidades e culturas. É pela educação que será possível a construção de sociedades plurais, respeitadas, que pratiquem a tolerância e a paz, necessárias para saber viver juntos. A reflexão sobre o processo educacional pode ser fonte de tomadas de consciência acerca de relações harmoniosas entre pessoas e entre grupos. O presente minicurso tem como objetivo apresentar argumentos que comprovem a importância da Educação para a Paz como forma de resolução não violenta de conflitos, tendo como um dos pilares aprender a viver juntos. O respeito mútuo, a justiça, a tolerância, a capacidade de se colocar no lugar do outro são valores que contribuem para a construção ou para a restauração da convivência. Para dar conta de tal objetivo, são apresentadas algumas sugestões de trabalho de Educação para a Paz. Também é proposta uma atividade que coloca em jogo, na prática, os conceitos de Educação para a Paz e

que permite, por meio da reflexão sobre os resultados desta atividade, comprovar que a Paz vai muito além das sensibilizações, do comodismo, da indiferença, da permissividade, mas sim que aponta caminhos de tomadas de decisões, de solidariedade, tolerância, de reflexões que promovem o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e o aprender a viver juntos.

Palavras-chave: educação para a paz; convivência; diversidade; tolerância.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL: QUANDO A AJUDA PARTE DOS IGUAIS PARA A SOLUÇÃO DO BULLYING

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta – UNESP

RESUMO

Pesquisas no mundo inteiro têm constatado o quanto formas de protagonismo infanto-juvenil contribuem para a promoção de um clima de qualidade na escola, colaborado na redução na incidência de problemas como o bullying e cyberbullying, contribuindo para a tomada de consciência dos agressores e suas atuações e finalmente, permitindo articular possíveis atuações que podem comprometer os adolescentes na sua convivência entre pares. São os chamados “sistemas de apoio entre iguais”. No Brasil, temos resultados já significativos sobre a implantação de um desses sistemas, as Equipes de Ajuda. As Equipes de Ajuda são uma forma de protagonismo infanto-juvenil que se constituem em grupos de alunos que se dedicam a, como sua própria denominação aponta, ajudar quem precisa de apoio, solidariedade e respeito por ter sido intimidado por alguém. São meninos e meninas que passam por uma formação em que aprendem a tratar de questões de convivência no espaço escolar, já que precisam ser capazes de proporcionar escuta e ajudar quem tem problemas. Certamente, uma resposta para aqueles que assumem o compromisso dado pela Lei Antibullying de organizar nas escolas um trabalho de prevenção ao problema.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Profa. Dra. Eliete Aparecida Godoy – PUC/ Campinas

Propomos discutir o ensinar - a prática docente na formação de professores e o aprender - a ação discente no seu processo de formação enquanto professores, numa perspectiva piagetiana. Ao entendermos o preceito epistemológico piagetiano de que o conhecimento é elaborado por meio de uma "construção contínua" é possível refletirmos sobre a forma como percebemos e concebemos a relação docente - discente e como tais referenciais fundamentam as escolhas metodológicas docente. Para tanto consideramos relevante discutir a formação de professores, a ação docente e a ação discente nesse processo, conduzidos à partir do seguinte questionamento: em que medida as ações metodológicas docente no ensino superior podem dialogar com a perspectiva piagetiana de interação construtiva do sujeito em formação com o conhecimento?



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

José Armando Valente

Depto. Multimeios, NIED, UNICAMP & Ced, PUC-SP

RESUMO

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional que é centrado no professor, que transmite informação aos alunos. Nos processos de ensino e aprendizagem baseados nas metodologias ativas o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas no Ensino Básico, como a aprendizagem por projeto ou por investigação possibilitando a integração de atividades curriculares com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Durante a palestra serão tratadas algumas ideias sobre metodologias ativas, e como essas estratégias estão sendo utilizadas no Ensino Básico.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

MESA REDONDA: EDUCAÇÃO FINANCEIRA E PARA O CONSUMO, ACESSO À QUALIDADE DE VIDA

Marianela Denegri Coria - marianela.denegri@ufrontera.cl - UFRO - Univ. de la Frontera

Sonia Bessa – soniabessa@gmail.com – UEG – Univ. Estadual de Goiás

Maria Belintane Fermiano – maria.belintane@gmail.com - FNW – Fac.NetWork

Resumo Expandido

Nos últimos 50 anos, ocorreram significativas mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que afetaram o comportamento de pré-adolescentes e jovens. Essa faixa etária necessita de investigações sobre sua compreensão do mundo econômico e o papel da família no processo de socialização econômica. Por isso, essa mesa tem por objetivo principal apresentar pesquisas brasileiras e chilenas sobre a compreensão econômica de jovens entre 10 a 24 anos de diferentes níveis socioeconômicos. Os resultados demonstram uma socialização econômica insuficiente para lidar com as exigências do mundo econômico.

São poucas as pesquisas no Brasil sobre socialização econômica, socialização do consumidor, educação econômica e alfabetização econômica. Podemos citar os trabalhos de Araújo (2009) e Fermiano (2010) com crianças e pré-adolescentes, Silva (2008) com jovens, Lellis (2007) e Cantelli (2009) com famílias. De modo geral, as referidas pesquisas demonstram que os participantes possuem pouco conhecimento acerca do funcionamento da economia e as estratégias utilizadas para educar economicamente os filhos não têm características de serem as mais adequadas.

A socialização econômica trata do estudo de como as crianças e jovens constroem os conceitos econômicos, em quais estágios do desenvolvimento ocorrem essas construções, como manuseiam o dinheiro e como a interação social com os pais, a escola, o meio e as variáveis sociodemográficas afetam tal processo.

De acordo com Denegri (1999), o termo socialização para o consumo se refere à aquisição de conhecimentos, crenças, valores, atitudes e condutas relacionadas ao consumo por crianças, adolescentes e adultos, existindo uma estreita relação entre o processo de socialização e a educação para o consumo. Ambos fazem parte do mesmo processo cujo objetivo principal é promover conhecimentos, habilidades, atitudes, hábitos e valores destinados a tornar a conduta do consumidor eficiente e satisfatória. A socialização inicia-se na Educação Infantil e deve continuar ao longo da idade juvenil e adolescência. Durante a infância e adolescência, ocorre uma forte socialização econômica quanto a valores, atitudes, informações e habilidades que podem levar a condutas corretas ou à formação de condutas e hábitos negativos.

As pesquisas realizadas por Denegri, Palavecinos, Gempp e Costa (2005) e Cantelli (2009), Lellis (2007) sinalizam que existe consenso entre as famílias quanto à necessidade de educar as crianças no uso do dinheiro e que esta é uma responsabilidade dos pais. Porém, as práticas que utilizam para alfabetizar os seus filhos no uso do dinheiro são intuitivas, pouco sistemáticas e isoladas, não constituindo estratégias de socialização, e mostram inconsistência entre os valores expressos pelos pais e as práticas que empregam, o que repercute na educação de seus filhos.

A alfabetização econômica pode ser uma ferramenta muito importante para ampliar a participação pública no debate e estabelecimento de políticas econômicas, promovendo a oportunidade de conhecer as causas dos problemas

sociais e econômicos, ajudando a eliminar representações erradas e criando alternativas políticas e comunitárias.

Para Denegri (2004), um indivíduo alfabetizado, economicamente, é capaz de compreender o sistema econômico, o uso e circulação do dinheiro, as instituições financeiras públicas e privadas, os processos produtivos e econômicos etc.

Em 2015 foram aplicadas as avaliações do PISA, estudo internacional lançado pela Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD - (no Brasil, OCDE) em 1997, que avalia, a cada três anos, as competências em matemática, leitura e ciência do ensino, em jovens de 15 anos no mundo. O PISA tem, como meta, avaliar as competências que os jovens possuem em alfabetização financeira. A alfabetização financeira passa a ser considerada como um elemento primordial para garantir a estabilidade financeira e o desenvolvimento das nações. Esse novo panorama deu-se em função das recentes crises econômicas que atingiram países desenvolvidos e os reflexos que se estenderam à economia mundial, em especial, de países com uma economia ainda débil. Os resultados mostraram que um em cada sete alunos não consegue fazer decisões simples de gastos diários, é capaz de realizar operações simples e cotidianas relativas a finanças, como compreender detalhes de uma fatura ou calcular o preço de um quilo de um alimento no supermercado, mas apenas um a cada dez resolve problemas financeiros complexos.

A OECD, desde 2005, defende a alfabetização financeira para as gerações mais jovens e sua inclusão nos currículos escolares. Tal posicionamento ganha corpo com a definição de conteúdos, processos e contextos específicos da área. Os conteúdos estão representados pelas áreas de conhecimento, os processos estão constituídos pelas estratégias cognitivas de processamento de informação e tomada de decisões e seus componentes afetivos, atitudinais e valorativos, os contextos estão representados pelas situações em que se aplicam os

conhecimentos e habilidades. O TAE-N, desenvolvido por Denegri (1997), contempla os conteúdos e conceitos apresentados no documento da OECD.

A educação financeira e do consumidor é essencial para ajudar os consumidores a obterem informações e tomarem decisões que permitam melhorar sua situação financeira e fortalecer a eficiência do mercado financeiro. A capacitação financeira é a primeira linha de defesa para o bom funcionamento dos mercados.

A evidência empírica demonstra que adultos, tanto de países desenvolvidos como de economias emergentes, expostos a processos de educação financeira, desenvolvem comportamentos mais pró-ativos quanto à poupança, o planejamento de recursos, dentre eles o destinado a emergências. (Bernheim, Garrett, & Maki, 2001; Cole, Sampson, & Zia, 2010). Essa evidência sugere uma relação causal direta entre a educação financeira e as mudanças de comportamento, ou seja, um impacto direto na competência financeira dos sujeitos.

A Educação Econômica é definida por Denegri (2005) como uma ação educativa que tem como objetivo favorecer a construção de noções econômicas básicas e estratégias para a tomada de decisões pertinentes que permitam crianças e adolescentes se posicionarem diante da sociedade de consumo como pessoas conscientes, críticas, responsáveis e solidárias. A autora dividiu a educação econômica em três grandes linhas de pesquisa: a Alfabetização econômica, que corresponde aos elementos conceituais e práticos que possibilitam ao sujeito compreender as várias atividades econômicas a que está exposto diariamente; a Psicologia econômica, conhecida como psicologia do consumo; e a Socialização econômica, que é o processo de aprendizagem das formas de relacionamento com o mundo econômico, processo este mediado pela família, escola, nas relações com os pares e pelos meios de comunicação.

Palavras-chave: socialização econômica; socialização do consumidor; alfabetização econômica; conhecimento social.

Referências

- Araújo, R. M. B. **Alfabetização econômica: compromisso social na educação das crianças**. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo. 2009.
- Cantelli, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. Tese de Doutorado, Educação, UNICAMP, Campinas, SP. 2009.
- Cole, S., Sampson, T., & Zia, B. Prices or knowledge? What drives demand for financial services in emerging markets? HBS Working Papers 09-11, **The Journal of Finance**. 2010
- Denegri, M. C. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. In M. Assis & O. Mantovani de Assis (Orgs.), **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação** (pp.128-138). Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG. 1997.
- Denegri, M. C. Caracterización psicológica del consumidor de la IX Región. In M. C. Denegri, F. F. Fernández, R. M. Iturra, & M. T. Palavecinos (Orgs.), **Consumir para vivir y no vivir para consumir** (pp.7-31). 1999. Temuco: Kolping Impresores.
- Denegri, M., Amar, J. A, Llanos, R., & Martinez, M. L. **Pensamento econômico de los niños colombianos: análisis comparativo en la región del Caribe**. Colombia: Uninorte.2002.
- Denegri, M. C., Cortés, L. U., Quezada, M. U., & Sepúlveda, J. A. **Construcción del test de alfabetización económica para niños (TAE-N) para escolares entre 10 y 14 años**. Tesis para Grado Académico de Licenciado em Psicologia, UFRO, Temuco, Chile. 2004.
- Denegri, M., Tapia, M., Fuentealba, R., Costa, C. Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? **Psicologia & Sociedade**, 17(2), 88-98. 2005.
- Fermiano, M. A. B. (2010). **Pré-adolescentes (“tweens”) – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica**. Tese Doutorado, Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2010.
- Lellis, I. L. **Crenças parentais quanto à mesada**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. **PISA 2015 Assessment and analytical frameworks**. Acesso em 06 jun. 2017 Disponível em <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264255425-en.htm>

Silva, S. B. C. N. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia**. Tese de Doutorado, Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

Ortia, M. F. A. **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da Educação de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP. 2009.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Profa. Dra. Andréa Patapoff Dal Coletto – LPG/FE/UNICAMP

A presente conferência tem por objetivo destacar princípios norteadores da BNCC da Educação Infantil, bem como sua estrutura.

A Educação Infantil se constituiu como dever do Estado e direito de todas as crianças, desde o nascimento, a partir da Constituição Federal (1988) e sua inclusão nos sistemas de ensino, como primeira etapa da Educação Básica, foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no. 9394/96. Com a alteração da Lei nº 12.796 de 2013, foi deliberado a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil que atende a universalização do atendimento e da oferta deste nível de ensino. Cumpre aqui, ressaltar que, o direito à educação só é pleno quando alia acesso à qualidade.

Nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas⁴⁴ em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo considerando assim, a efetivação de uma prática que respeite a infância.

A BNCC procura consolidar as conquistas do marco legal previstas na Constituição Federal, na LDB, nas DCNEI e no PNE, enfocando os direitos

⁴⁴ O termo criança pequena é utilizado para crianças de 0 até 5 anos, aquelas que frequentam a Educação Infantil.

fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania.

A BNCC considera os objetivos gerais estabelecidos pelos referidos documentos e tem por meta apoiar a construção e a gestão da organização curricular e pedagógica das instituições de educação infantil, de responsabilidade primária do docente e da equipe pedagógica.

O documento enfatiza a importância da intencionalidade no processo educativo que pressupõe o conhecimento da criança e de seu desenvolvimento, assim como suas características e necessidades para que o professor possa favorecer oportunidades que promovam o pleno desenvolvimento sem perder de vista que as crianças, desde bebês têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam que o professor no decorrer de sua prática pedagógica ofereça à criança um ambiente rico em possibilidades de vivências em um ambiente acolhedor e de confiança. Entende-se por um ambiente rico e estimulador, um meio onde os bebês e crianças tenham liberdade para explorar o espaço físico e social, encontrando à sua disposição uma diversidade de materiais que sejam fontes de oportunidades de explorações e descobertas. O ambiente necessita valorizar a cooperação e as interações entre as crianças, e que o professor possa propor-lhes situações desafiadoras por meio de ações, que a levem a identificar, expressar-se, observar, comparar, classificar, levantar hipóteses, testar e registrar suas primeiras “teorias”, organizar objetos e informações. Um ambiente que reconhece e valoriza a diversidade, assim como, promove o potencial de todas as crianças. A formação de imagens e a imitação, aliadas às interações de que participa, gradualmente, contribuem para a formação das bases para a representação simbólica, que impulsionam, de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, é importante que nesse momento da vida, as crianças tenham oportunidades de ter contato com diversas linguagens, sejam estimuladas a se movimentar em espaços amplos

(internos e externos), possam participar de atividades expressivas tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações e a partir disso, os meninos e as meninas, sempre mediados pelas interações sociais com seus pares e com os adultos, observam e levantam hipóteses sobre a realidade vivida.

Em consonância com estes princípios, os currículos das creches e pré-escolas devem também estar articulados em colaboração com as famílias em suas variadas configurações, estas relações de parceria e de diálogo devem ser baseadas no respeito às diversidades, na confiança, nas diferenças culturais em prol do pleno desenvolvimento da criança.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: SOBRE OS PILARES DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Júlio Rique Neto
UFPB - Univ. Federal da Paraíba

Resumo

Este é um trabalho de reflexão sobre os Pilares da Educação: Conhecer, Fazer, Viver Junto e Ser para o ensino superior. A reflexão utiliza as diretrizes apontadas por Piaget para a educação: interdisciplinaridade, construtivismo pedagógico, valores e internacionalização. Inicialmente, a questão é localizar o ensino superior no esquema institucional da educação em relação a formação do jovem, ou seja, sobre o processo de Conhecer no nível superior. Os princípios da psicologia e epistemologia genéticas para o desenvolvimento intelectual e moral do jovem atribui a consolidação de habilidades de pensamento superiores na adolescência, ainda no ensino médio. Com sua estrutura lógica consolidada, o jovem que se percebe com curiosidade e talentos para Conhecer pode escolher entre o campo *stricto sensu* do ensino superior ou uma formação profissionalizante. A universidade deve promover o contexto para formação intelectual e moral dos jovens com liberdade curricular sobre os mais diversos objetos na realidade. "Conhecer" no nível superior compreende utilizar o pensamento superior em praticas de pesquisas livres sobre a realidade. Usar da criatividade sobre os conhecimentos existentes em diversas áreas da ciência com investimentos na busca do novo conhecimento extraído de um objeto ou problema comum, ou seja, a interdisciplinaridade na análise da realidade, é primordial para a construção do conhecimento superior. As praticas interdisciplinares permitem ao jovem pensar a implicação das regras da realidade (o elemento intelectual universal) sobre o outro e o coletivo (o elemento ético-moral universal), categorizar, diferenciar e organizar o pensamento em nichos epistemológicos ao mesmo tempo que adquire a autoria desse processo, que é o conhecimento. Esse é o processo construtivista pedagógico

de Fazer e Fazer Junto, que precisa renascer na educação brasileira. Fazer Junto é fazer livre, mas em colaboração organizada com pares e professores. A dinâmica estrutural do desenvolvimento cognitivo e afetivo, por idade, repete-se em graus superiores. A internacionalização cumpre seu papel ao forçar o jovem a pensar sobre a realidade como universal, mas sem descartar as implicações culturais dessa mesma realidade. Por último, para "escolher livremente" o ensino superior os jovens necessitam da formação primária e secundária de qualidade.

Palavras Chave: Desenvolvimento Intelectual, Desenvolvimento Moral, Educação Superior

Referências utilizadas

Becker, F. (2000). *A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola* (8ª Edição).

Petropolis, RJ: Editora Vozes

Parrat, S. & Tryphon, A. (1992) *Jean Piaget, Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos*.

SP: Casa do Psicólogo

Piaget, J. (1948/1972) *Para onde vai a Educação?* (20ª Edição). RJ: José Olympio

Piaget, J. (1966/1987). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (4ª Edição). RJ: LTC

Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança* (3ª Edição). SP: Summus



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL EM DEBATE MODERNIZAR E FORMAR PESQUISADORES

Windyz Brazão Ferreira, PhD
Conselheira INEP
Presidente Ong ED-Tod@s⁴⁵

Dados oficiais mostram que há no país uma tendência no crescimento nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, a qual deveria representar o desenvolvimento da qualificação de profissionais da educação que atuam na escola regular. Portanto, as práticas acadêmicas em nível de pós-graduação precisam, urgentemente, constituir objeto de estudo e estar presente nas pautas de pesquisas, eventos, ensaios e reflexões analítico-críticas, entre outros, uma vez que como argumentamos neste ensaio, os processos e procedimentos acadêmicos ainda vigentes não se compatibilizam mais com os fundamentos da Educação para o século XXI, incluído aqui os *quatro pilares* propostos pelo *Relatório Delors: Educação um Tesouro a Descobrir* publicado pela UNESCO em 1996: (1) **aprender a conhecer** na perspectiva de se formar enquanto pesquisador comprometido com uma produção que tenha qualidade científica; (2) **aprender a fazer** pesquisas cujo conhecimento teórico promova avanço no campo da educação e sirva à promoção de desenvolvimento humano e social local regional e nacional; (3) **aprender a viver juntos** cultivando nos diversos espaços de aprendizagem o acolhimento e a tolerância teórico-científica, sem radicalismos e preconceitos infundados assim como a inclusão e o intercâmbio teórico de correntes e escolas de pensamentos nacionais e internacionais e, finalmente, o (4) **aprender a ser** que é

⁴⁵ <https://ongedtodas.wixsite.com/indaiatuba>

um pilar imprescindível para que a formação em nível de pós-graduação no sentido de o estudante profissional desenvolver autonomia intelectual paralelamente à autonomia moral e ética na esfera da ciência, criatividade e sensibilidade para identificar temas culturais, sociais políticos, econômicos, tecnológicos, etc. relevantes e, finalmente, desenvolver responsabilidade social assim como desenvolver-se espiritualmente quanto ao seu papel no mundo e na vida do outro. A desigualdade nos PPG⁴⁶ reflete a histórica desigualdade brasileira quando se trata de (a) número de pós-graduandos/as por regiões e (b) distribuição de docentes mestres/as ou doutores/as. Por exemplo, o CENSO do Ensino Superior 2013 do INEP mostra que há no país 2.391 instituições de ensino superior, nas quais há 1.925 programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC e um total de 122.295 estudantes, dos quais 62,4%(76.323) são de mestrado acadêmico, 3,27%(4.008) de mestrado profissional e 34,3% (41.964) de doutorado. Do total de estudantes somente 36% são bolsistas. O Sudeste possui 31.274 pós-graduando no doutorado contra apenas 228 doutorandos no Norte e 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional contra apenas 1.507 mestrandos/as no Norte. Na mesma linha, a diferença no número de docentes é, no mínimo, alarmante: 17.378 docentes atuam nos PPG nas regiões Norte e Nordeste contra 20.961 *apenas* no Estado de São Paulo. Instigadas por nossa própria experiência como acadêmicas, presidente de comissão de seleção, membro de bancas examinadora e orientadoras e, sobretudo, com base nos inúmeras desabafos de pós-graduandos/as sobre suas 'desventuras' na pós-graduação, elaboramos uma análise crítico reflexiva sobre a cultura narcisista, opressora e desconectada das questões sociais atuais práticas, a fim de provocar debates. Portanto, neste ensaio, abordamos temas polêmicos que dizem respeito à ética e qualidade profissional presentes nos PPG em Educação, entre os quais, a relação de poder entre orientand@s X orientador@s; a escravidão

⁴⁶ Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre. "As regiões Norte e Centro-Oeste, excluindo o DF, têm os índices mais baixos de matriculados na pós-graduação e, conseqüentemente, de bolsas", diz o presidente da Capes.

acadêmica que sustenta bolsas de produtividade, a apropriação indébitas da autoria as produções dos pós-graduandos/as; a não transparência na distribuição de bolsas pelas agências de fomento; o nepotismo e clientelismo vigente nos processo de seleção. Nosso argumento central neste ensaio é o de que os PPGs em Educação no Brasil precisam urgentemente se qualificar em sua função de formar pesquisador@s por meio de se transformar em um espaço de formação de pesquisador@s jovens comprometid@s com o desenvolvimento humano e o desenvolvimento do país; (b) modernizar-se em termos de sua estrutura e funcionamento hoje obsoletos (editais, seleção, orientação) (c) qualificar práticas pedagógicas formativas d@ pesquisad@r; (d) desenvolver competências para a produção científica teórico-metodológica de qualidade nacional e internacional;



CONFERÊNCIA: A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA E OS PROCESSOS FORMATIVOS

Prof. Dr. Cesar Augusto Amaral Nunes/ FE - UNICAMP
Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha - LPG/GEPEM/FE-UNICAMP

Todos os anos, em seus planos escolares, professores de diferentes níveis de ensino reiteram seus objetivos de formar pessoas mais justas, solidárias, tolerantes e respeitadas. Contudo, não raro o cotidiano dá mostras de que esses objetivos estão longe de serem alcançados já que são inúmeros os problemas de convivência enfrentados.

De fato, diferentes estudos têm indicado que uma das maiores dificuldades encontradas pelos educadores e também pelos alunos está na qualidade das relações interpessoais na escola. São frequentes os relatos de desrespeito, insultos, provocações, bullying, ataques virtuais e situações em que crianças e adolescentes têm reações agressivas ou mesmo submissas quando se deparam com conflitos, o que indica um clima escolar negativo. Com um clima negativo intensificam-se os problemas nas relações interpessoais. Por outro lado, a literatura mostra que um clima escolar positivo está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental. Aponta ainda uma relação direta entre a qualidade do clima escolar e os índices de evasão e desempenho acadêmico dos estudantes.

Esse trabalho segue três vias diferentes, mas inter-relacionadas. A via pessoal, que se trata do conjunto de influências que resultam da maneira de ser e de fazer dos educadores, especialmente a relação que estabelecem com seus alunos. A via curricular diz respeito ao planejar e o executar atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos alunos. E, por último, a via institucional que se constitui das atividades educativas que partem da organização da escola e da classe, e que têm como pressuposto a participação democrática. Nessa apresentação será relatado inicialmente um projeto em que desenvolvemos um

programa em escolas públicas que contemplou as três vias supracitadas. Com duração prevista de 18 a 22 meses, tal programa consiste na inserção de uma disciplina semanal, de 90 minutos, na grade curricular dos alunos das series finais do ensino fundamental, para que a convivência e a moral sejam sistematicamente discutidas; pela formação semanal/quinzenal para os profissionais dessas escolas; pela formação quinzenal direcionada apenas gestores e professores de referência (que são os responsáveis pela nova disciplina); pela implantação de espaços de participação e mediação de conflitos; por propostas de protagonismo juvenil; e pelo acompanhamento por amostragem dos principais procedimentos implantados. Caracteriza-se ainda na participação pelos profissionais das escolas em um ambiente colaborativo on line e pelo emprego das avaliações responsiva e do clima escolar.

Em busca da coerência nos processos formativos dos profissionais da escola com o que se espera que façam com os alunos, será apresentado também a implementação de ciclos de construção coletiva que contribuem para o avanço no conhecimento. Esse avanço potencializa-se quando há diversidade de pontos de vista e de experiências. A ideia de avançar significa que toda ideia, toda prática, pode ser melhorada. Com esses ciclos as perspectivas são coordenadas levando a posicionamentos coletivos que representem a visão/compromisso do grupo (ou classe, ou comunidade).

Para se promover mudanças de forma a favorecer efetivamente um clima positivo e propicio ao desenvolvimento da convivência é preciso organizar um trabalho intencional que os favoreça. Faz-se necessário construir um lugar de diálogo e de transformação tanto pessoal quanto coletiva, a fim de orientar os professores e os alunos para que saibam pensar e agir em situações de conflito de valores.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: ESCOLA BOA É ESCOLA PARA TODOS

Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan – LEPED/FE/UNICAMP

A inclusão escolar é um desafio ao modo tradicional de ensinar.

Grande parte das pessoas ainda pensa que *diferentes* são as pessoas que fogem a um padrão inventado/idealizado, e que são identificadas em categorias: o aluno, o filho, o pai, a mãe, o professor, as pessoas bem ou mal sucedidas.

Mas, todos somos diferentes! Não há ninguém como nós! Somos seres singulares. E estamos nos diferenciando sempre, mudando, nos transformando. Somos seres que se constituem no devir.

Toda criança é, portanto, diferente, mas numa coisa toda criança é igual: todas aprendem e têm de ir à escola, Têm direito à educação, com os meninos e meninas de sua idade.

Uma escola boa é para todos, pois não deixa ninguém de fora, porque em suas turmas o ensino não diferencia pela deficiência ou por qualquer atributo que possa ser atribuído a um ou alguns alunos, que fogem do padrão inventado/ padronizado/ idealizado pela escola,

Como ensinar a turma toda sem exclusões de qualquer natureza, é o que vamos discutir nesta oportunidade.

Ensinar a todos os alunos, sem discriminações, remete a algumas ideias equivocadas e persistentes, como a que os alunos aprendem igualmente e em um mesmo tempo o conteúdo escolar que lhes foi ensinado; as provas, arguições que

propomos aos alunos são reveladoras da aprendizagem de cada um; a condição para que o alunos sejam promovidos para uma dada etapa de ensino/série/ ano escolar é conhecerem em média todo o conteúdo que lhes foi ensinado na série/ano precedentes

O ponto de partida de todo processo de conhecimento é que os alunos aprendem, mas o ponto de chegada deve ser entendido pelos que ensinam como os mais variados. Cada aluno difere do outro no *quê* e no *como* aprende.

O processo de aprendizagem é, portanto, imprevisível e incontrolável.

Criar as condições para que a escola seja boa para todos é fazer com que o compromisso de ensinar seja revisto em suas bases teórico-metodológicas e que as práticas pedagógicas reflitam essa qualidade de uma escola ser boa para todos.

Vamos conhecer essa proposta possível?



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO RELACIONAMENTO DE PERSPECTIVAS ESPACIAIS E A COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS DA ASTRONOMIA NA ESCOLA

Amanda de Mattos Pereira Mano - amanda_mattosbio@yahoo.com.br
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de União da Vitória

Resumo

Nesta conferência busca-se problematizar o ensino e aprendizagem de Ciências na escola básica, em especial no que tange a compreensão dos conteúdos de Astronomia. Para tanto, serão apresentados os resultados de uma investigação de Doutorado, na qual buscou-se relações entre a construção de perspectivas espaciais e o entendimento dos fenômenos das fases da Lua e dos Eclipses. Desse estudo, participaram 20 estudantes matriculados no 8º ano da rede pública do Estado de São Paulo e as discussões aqui concentradas partem dos resultados da aplicação de uma entrevista clínico-crítica, a respeito de como ocorrem os fenômenos em investigação, na compreensão dos estudantes. Em acréscimo, correlacionou-se o desempenho na entrevista com as condutas obtidas por meio da aplicação de duas situações operatórias piagetianas, que avaliam o relacionamento de perspectivas espaciais, sendo o “O relacionamento de perspectivas” e a “Projeção de sombras” (PIAGET; INHELDER, 1993). Os resultados obtidos permitem afirmar que uma compreensão mais objetiva dos fenômenos astronômicos, distanciada do senso comum e que passa a incorporar elementos das explicações científicas, está alicerçada por um melhor desempenho nas situações operatórias, com condutas condizentes ao pensamento operatório concreto e formal. Em específico, verificou-

se que as operações concretas permitiram aos estudantes mostrar conhecimento dos elementos que estão envolvidos nos fenômenos, tal qual a ideia de que a Lua reflete a luz do Sol ou no caso dos Eclipses, a necessidade de um alinhamento entre Sol, Lua e Terra. No entanto, somente pelas operações formais, no plano da construção espacial, verificou-se a possibilidade de coordenar perspectivas, por exemplo, levando em consideração a posição dos astros nos diferentes períodos das fases lunares, bem como nos Eclipses lunar e solar. Salienta-se a necessidade de um ensino de Ciências, que valorize a atividade mental, a experimentação e a vivência com modelos, sobretudo pelas especificidades dos conteúdos astronômicos, marcadamente abstratos.

Palavras-Chave: Ensino de Ciências. Astronomia. Construção do espaço.



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA: UMA ESCOLA ABERTA PARA TODOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO...

Roberta Rocha Borges

Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP/UNICAMP

Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil –

PEPPEI/NEPP

“...lutou-se para mostrar o potencial de cada menino e menina e para dar a cada um deles o direito de ser escutado e de ser reconhecido como cidadão.” (Borges, 2010)

Em 2009, um convite inusitado ocorreu em minha caminhada profissional, assumir a direção da Divisão de Educação Infantil - DEdIC da Universidade Estadual de Campinas – SP. Com o desafio de tornar a Educação Infantil, um projeto pedagógico compreensível e visível, como está descrita na LDEBEN – como a primeira etapa da Educação Básica.

Assim, ao mergulhar no cotidiano do trabalho das escolas de Educação Infantil, emergiram vários desafios, e o maior deles foi pensar como acolher, realmente, todos os meninos e as meninas que lá estavam. Ou seja, pensar numa escola que refletisse na prática um trabalho pedagógico que visasse uma escola aberta às diferenças: a inclusão na DEdIC.

Diante desse grande desafio, me perguntei, por onde seguir?

Inicialmente, percebi que não estava sozinha nesta jornada de transformação, uma equipe gestora e bons professores também almejavam este mesmo sonho, estavam

dispostos a transformar realidades.

Então, partimos de uma proposta que fosse possível rever as concepções de infância, de educação e de escola em busca de referenciais de qualidade para uma escola aberta a todos. Neste sentido, nos deparamos com uma vasta bibliografia e orientações de Mantoan (2011) que nos possibilitaram articular teoria e prática.

O projeto se realizou a partir da formação profissional específica e em contexto, grupos de estudos e estudos de caso, além da documentação pedagógica, reflexão e transformação de nossa prática. Concomitante, a estas ações, fomos elaborando um documento que refletisse de maneira prática todo este percurso de construção.

Como ressalta Rinaldi (2012), pensar o trabalho da Educação Infantil, nesta perspectiva exige que sejamos corajosos e conscientes; exige paixão e emoção, razão e sentimento, compromisso e trabalho árduo. Mas pode nos dar o profundo senso do que significa ser professor.

Assim, convidamos a todos percorrer conosco o caminho de construção desse projeto: uma escola aberta a todos: à inclusão na DEdIC.
