e-ISSN: 2318-1540

Revista Semestral da Faculdade de Educação



HORIZONTES

Dourados, v.6, n.11, janeiro a junho de 2018

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

UFGD
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

COED
Coordenador Editorial (UFGD): Rodrigo Garófallo Garcia
Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

FAED
Diretor da Faculdade de Educação
Mario Sergio Vaz da Silva

COMISSÃO EDITORIAL
Fabio Perboni (FAED/UFGD)
Andreia Vicência Vitor Alves (FAED/UFGD)
Josiane Fujisawa Filus de Freitas (FAED/UFGD)
Mirlene Ferreira Macedo Damázio (FAED/UFGD)
Kéllcia Rezende Souza (FAED/UFGD)
Edvonte Souza de Alencar (FAED/UFGD)
Gustavo Levandoski (FAED/UFGD)
Elis Regina dos Santos Viegas (FAED/UFGD)
Keila Cristina Medeiros Palácios (FAED/UFGD)
Isadora de Souza Nogueira (FAED/UFGD)

COMITÊ CIENTÍFICO
Profa. Dra. Roseneide de Souza Juca
(Secretaria de Educação do Estado do Pará; Universidade do Estado do Pará - UEPA)
Profa. Dra. Marcia Jardim Rodrigues
(Universidade Federal do Amapá - UNIFAP)
Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/ARARAQUARA)
Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU)
Profa. Dra. Fabiana Cia
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
Profa. Dra. Márcia Duarte
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Horizontes - Revista de Educação é uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) - v.6, n.11, jan./jun. 2018. Dourados, MS: UFGD, 2018.

Semestral

E-ISSN 2318-1540

1. Pesquisa Educacional. 2. Pratica docente. 3. Educação básica. 4. Educação física.

Rodovia dourados - Itahum km 12 - Dourados - Mato Grosso do Sul - Brasil – CEP 79804-070
Caixa Postal 533 - fone/fax: (067)3410-2110 - E-mail: horizontes@ufgd.edu.b

Sumário

APRESENTAÇÃO 4
***Edvonete Souza de ALENCAR;* Gustavo LEVANDOSKI**

PADRÃO FIFA NA COPA DO MUNDO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS MEGAEVENTOS ESPORTIVOS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE UM ALUNO COM PENSAMENTO CRÍTICO E AUTÔNOMO 5
FIFA STANDARD IN THE WORLD CUP AND IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: SPORTIVE MEGAEVENTS AS A PEDAGOGICAL POSSIBILITY FOR THE FORMATION OF A STUDENT WITH CRITICAL AND SELF-THINKING
Miguel Archanjo de FREITAS JUNIOR; Edilson de OLIVEIRA

GAMIFICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA FUNDAMENTADA PELA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS.....18
GAMIFICATION: A DIDACTIC STRATEGY BASED ON THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF DIDACTIC SITUATIONS
Marcelo dos Santos GOMES; Maria José Ferreira da SILVA

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA.....31
TEXTBOOK ANALYSIS AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE TEACHER WHO TEACHES MATHEMATICS
Gilberto JANUARIO

CONCEPÇÕES E ENSINO DE INEQUAÇÕES: EMPREGO DAS TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU OU POR MEIO DO ESTUDO DE FUNÇÕES AFIM?.....47
CONCEPTIONS AND TEACHING OF INEQUACIES: EMPLOYMENT OF THE TECHNIQUES OF RESOLUTION OF EQUATIONS OF 1º DEGREE OR THROUGH THE STUDY OF AFIM FUNCTIONS?
Adiel Praseres CHAVES

PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS LÍDERES DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: LEITURA DA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E NO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA CIENTÍFICA 62
SCIENTIFIC PRODUCTION OF LEADING RESEARCH GROUPS ON SCIENTIFIC EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF SCIENTIFIC LITERACY AND THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC CULTURE
José Roberto Herrera CANTORANI; Bruno PEDROSO

CANTIGAS DE RODA E BRINCADEIRAS CANTADAS: O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 73
WHEELCHAIRS AND SINGLE JOBS: LÚDICO AND ITS CONTRIBUTION TO CHILDREN'S EDUCATION
Martha GONÇALVES; Marina VINHA

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES POR MEIO DO ESPORTE 86
REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS THROUGH SPORTS
Marcelo Jose TAQUES; Silvia Christina de Oliveira MADRID

"O QUE VAMOS ASSISTIR HOJE": CINEMA E ANIMAÇÃO NA PRÉ – ESCOLA 108
"WHAT WE WILL WATCH TODAY": CINEMA AND ANIMATION IN PRE - SCHOOL
Luana Tainah Alexandre BRAZ; Magda SARAT; Larissa Wayhs Trein MONTIEL

BRASILEIROS NA BOLÍVIA: IDENTIFICANDO MOTIVOS DA EDUCAÇÃO TRANSFRONTEIRA 126
BRAZILIANS IN BOLIVIA: IDENTIFYING REASONS FOR CROSS-BORDER EDUCATION
Viviane Cristina de SOUZA; Giselle Cristina Martins REAL; Marianne Pereira de SOUZA

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAARAPÓ - MS (2015-2025): UM ESTUDO DE SUA SISTEMATIZAÇÃO ENQUANTO DOCUMENTO 139
THE MUNICIPAL PLAN OF EDUCATION OF CAARAPÓ - MS (2015-2025): A STUDY OF ITS SYSTEMATIZATION AS A DOCUMENT
Mayara Cristina Almeida FERNANDES; Maria Alice de Miranda ARANDA; Mara Lucinéia Marques Correa BUENO

HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ELIZEU CAMPOS DE MIRANDIBA-PE (1930-1990) 159
HISTORY OF THE ELIZEU CAMPOS SCHOOL MIRANDIBA-PE (1930-1990)
Tulane Silva de SOUZA

"¿LAS/OS CHICAS/OS NO LEEN?" EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS ENTRE NIÑA/OS Y LIBROS 181
"AS DUAS MENINAS NÃO LÊM?" EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS ENTRE MENINAS E LIVROS
Paula CUESTAS

LETRAS E CANÇÕES, SUJEITOS E INTERPRETAÇÕES: APROXIMAÇÕES ENTRE MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA 192
LETTERS AND SONGS, SUBJECTS AND INTERPRETATIONS: APPROXIMATIONS BETWEEN MUSIC AND HISTORY TEACHING
Rodrigo Luis dos SANTOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO OLHOS DA ALMA 207
EXPERIENCE REPORT: PROJECT EYES OF THE SOUL
Felipe Nascimento TEIXEIRA; Rafael de Paulo COELHO; Uiara Lima FARIAS; Natália Cristina de OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO

Diferentes perspectivas investigativas na área da Educação

Esta edição reuni pesquisas que possuem uma variedade escopos investigativos, que nos permitem aprofundar nosso conhecimento para a diversidade. Assim organizamos essa edição em quatro seções reunindo artigos que apresentam pesquisas com temáticas sobre: i) a formação de professores, II) a aprendizagem na educação infantil, III) as políticas publicas escolares e IV) o incentivo a aprendizagem em diferentes áreas.

i) Formação de professores

- ✓ Freitas Junior e Oliveira apresentam o Projeto PiBID na Copa do Mundo desenvolvido com licenciandos de Educação Física
- ✓ Taques e Madrid apresentam intervenções desenvolvidos por professores nas aulas de Educação Física
- ✓ Januario investiga as contribuições do livro didático para as práticas pedagógicas do professor que ensina Matemática

ii) Aprendizagem na Educação Infantil

- ✓ Gonçalves e Vinha evidenciam cantigas de roda e brincadeiras cantadas para a aprendizagem na Educação Infantil.
- ✓ Braz, Sarat e Montiel mostram como o filme infantil vem sendo utilizado na pré-escola e mencionam sugestões.
- ✓ Cuestas é um pesquisador argentino que evidencia as experiências de leituras de crianças

III) As Políticas Públicas escolares

- ✓ Souza, Real e Souza identificaram os motivos que levaram os brasileiros a estudarem na Bolívia.
- ✓ Fernandes, Aranda e Bueno faz um estudo sobre o plano municipal de educação de Caarapó-MS.
- ✓ Souza traz elementos históricos do grupo escolar Elizeu Campos de Miranda-PE.

IV) Incentivo a aprendizagem em diferentes áreas

- ✓ Cantonini e Pedroso investigam a produção acadêmica brasileira dos líderes de grupos de pesquisa em educação, e como estas influenciam a leitura e a alfabetização científica.
- ✓ Santos traz reflexões sobre a utilização da música para o ensino de história.
- ✓ Gomes e Silva traz a gamificação como estratégia didática utilizando da teoria das situações.
- ✓ Chaves traz reflexões sobre possíveis técnicas de resolução de equações do 1º grau.
- ✓ Teixeira, Coelho, Farias e Oliveira em um relato de experiência, mencionam a utilização do treinamento de Muay Thay para pessoas com deficientes visuais.

Assim desejamos uma boa leitura a todos.

Profª. Drª. Edvonete Souza de Alencar
Prof. Dr. Gustavo Levandoski
Editores da Horizontes - Revista de Educação

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

PADRÃO FIFA NA COPA DO MUNDO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS MEGAEVENTOS ESPORTIVOS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE UM ALUNO COM PENSAMENTO CRÍTICO E AUTÔNOMO

FIFA STANDARD IN THE WORLD CUP AND IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: SPORTIVE MEGAEVENTS AS A PEDAGOGICAL POSSIBILITY FOR THE FORMATION OF A STUDENT WITH CRITICAL AND SELF-THINKING

PADRÓN FIFA EN LA COPA DEL MUNDO Y EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: LOS MEGAEVENTOS ESPORTIVOS COMO POSIBILIDAD PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE UN ALUMNO CON PENSAMIENTO CRÍTICO Y AUTÓNOMO

Miguel Archanjo de FREITAS JUNIOR[1]
Edilson de OLIVEIRA[2]

Resumo: o presente estudo descreve e analisa qualitativamente o caso do "Projeto PIBID na Copa do Mundo" que foi desenvolvido em um colégio público localizado na cidade de Ponta Grossa – PR. Esta atividade foi organizada pelos pibidianos[3] de Educação Física, contou com a participação de aproximadamente 400 alunos do ensino fundamental e médio e foi desenvolvido durante dois meses. O principal objetivo foi proporcionar aos alunos reflexões sobre os legados tangíveis e intangíveis de uma copa do mundo. Após o término das atividades, textos escritos pelos alunos foram analisados, os quais eles deveriam colocar seus posicionamentos a respeito da realização da Copa do Mundo 2014 no Brasil. Utilizou-se como suporte metodológico o Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE et al., 2000). Verificou-se que a grande maioria dos alunos se apresentam contrários a realização do mundial devido aos excessos de investimentos públicos, os quais não são repassados para a educação e saúde. Conclui-se que cabe ao professor provocar estas reflexões e assim contribuir para a formação de um aluno com pensamento crítico e autônomo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Colégio público. Cidadania. Megaeventos.

[1] Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pró-Reitor de Graduação e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas e do Departamento de Educação Física da UEPG. E-mail: mfreitasjr@uepg.br
[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas e Graduado em Licenciatura em Educação Física, ambos na UEPG. Professor Colaborador do Departamento de Educação Física da UEPG. E-mail: edilsonde.oliveira@outlook.com
[3]Acadêmicos de graduação integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Abstract: this study describes and qualitatively analyzes the case of the "PIBID Project in the World Cup" that was developed in a public school located in the city of Ponta Grossa - PR. This activity was organized by the physical education pibidians, had the participation of approximately 400 students of primary and secondary education and was developed during two months. The main objective was to provide students with reflections on the tangible and intangible legacies of a world cup. After the end of the activities, texts written by the students were analyzed, which they should put their positions on the realization of the 2014 World Cup in Brazil. The Collective Subject Discourse (LEFÈVRE et al., 2000) was used as methodological support. It was verified that the great majority of the students are against the realization of the world-wide one due to the excesses of public investments, which are not passed on to education and health. It is concluded that it is up to the teacher to provoke these reflections and thus contribute to the formation of a student with critical and autonomous thinking.

Keywords: Physical School Education. Public school. Citizenship. Mega events.

Resumen: el presente estudio describe y analiza cualitativamente el caso del "Proyecto PIBID en la Copa del Mundo" que se desarrolló en un colegio público ubicado en la ciudad de Ponta Grossa - PR. Esta actividad fue organizada por los pibidianos de Educación Física, contó con la participación de aproximadamente 400 alumnos de la enseñanza fundamental y media y fue desarrollado durante dos meses. El principal objetivo fue proporcionar a los alumnos reflexiones sobre los legados tangibles e intangibles de una copa del mundo. Después del término de las actividades, los textos escritos por los alumnos fueron analizados, los cuales deberían colocar sus posicionamientos acerca de la realización de la Copa del Mundo 2014 en Brasil. Se utilizó como soporte metodológico el Discurso del Sujeto Colectivo (LEFÈVRE et. al., 2000). Se verificó que la gran mayoría de los alumnos se presentan contrarios a la realización del mundial debido a los excesos de inversiones públicas, los cuales no se repasan para la educación y la salud. Se concluye que corresponde al profesor provocar estas reflexiones y así contribuir a la formación de un alumno con pensamiento crítico y autónomo.

Palabras-clave: Educación Física Escolar. Colegio público. Ciudadanía. Megaeventos.

1. Introdução

O Brasil sediou no ano de 2014 o principal evento do futebol profissional masculino do planeta. Sendo assim, os olhos do mundo estiveram com suas atenções voltadas para o país, que por sua vez usou a organização da Copa do Mundo como exemplo do caráter de potência emergente (TAVARES, 2011; MASCARENHAS, 2012). Soma-se ainda a posição do Governo que tomava a candidatura de Londres para as Olímpiadas, como modelo a ser seguido, ou seja,

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

buscar-se-á aproximar a Educação Física Escolar ao Esporte de Rendimento, com a massificação do esporte tendo como ponto de início a escola.

Para o então Ministro do Esporte Orlando Silva Jr: "O Brasil pode aprender como Londres. Não existe alternativa para massificar a prática de esporte a não ser associá-los à educação"[4]. Este fato ganha concretude com ações como o Programa Segundo Tempo e mais recentemente o Programa Atleta na Escola[5].

A partir dos apontamentos acima, emergiram os seguintes questionamentos: Qual tem sido o papel da Educação Física Escolar neste cenário? Esta disciplina vem contribuindo, para formação crítica e reflexiva do aluno? A Educação Física está adotando uma postura passiva, entendendo que é o momento de beneficiar-se do *boom esportivo* que o país está vivendo?

A escola enquanto instituição tem uma função social de grande significância (NÓVOA, 2007), mas que precisa ser visualizada em uma concepção ampliada da educação, ou seja, enquanto um fato social dinâmico a educação é movida pelas relações estabelecidas entre os seres humanos, influenciando e sendo influenciada por outras instituições, pelos movimentos sociais, pelas relações de poder. Como destacou Frigoto (1999, p. 25):

> A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes".

Pensar desta maneira é compreender a educação enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações, as quais muitas vezes apresentam acontecimentos vistos como contraditórios. Um exemplo desta contradição pode ser visto nas manifestações ocorridas em junho no Brasil, pois este acontecimento ocorreu no mesmo momento em que o país se preparava para sediar a Copa do Mundo de Futebol, fator este que supostamente deveria servir de catalisador em torno do ideal de um país em rota de crescimento.

[4]"Candidatura a 2016 pode mudar até educação física". Folha de S. Paulo, 18 mar. 2008.
[5]A este respeito consultar o site do Ministério dos Esportes http://www.esporte.gov.br ou ainda http://atletanaescola.mec.gov.br

e-ISSN: 2318-1540

Entretanto, no mês de junho de 2013, a população foi às ruas manifestar a sua insatisfação sobre acontecimentos como: corrupção, alto valor pago com impostos, serviços públicos de péssima qualidade, saúde, educação, transporte público, entre outras reivindicações. O referencial para este movimento foi o alto investimento de dinheiro público voltado para ações ligadas a Copa do Mundo de 2014, principalmente aos recursos destinados as modernas arenas esportivas.

Durante os protestos foi possível observar frequentemente cartazes exigindo um "padrão FIFA" na educação, muitos deles contra a realização de Copa do Mundo e Olimpíadas, isso nos levou a uma análise sobre o papel da educação física escolar neste processo. Deste modo, o presente estudo descreve e analisa qualitativamente o caso do "Projeto PIBID na Copa do Mundo", também objetiva-se com o estudo compreender quais os impactos dos Megaeventos Esportivos no Brasil e suas influências na construção de uma educação física escolar crítica e reflexiva.

Tal análise se justifica pela relevância e influência social dos megaeventos esportivos, em especial da Copa do Mundo de Futebol masculino, na cultura brasileira. A qual se evidencia a cada quatro anos, quando as discussões sobre a temática são retomadas pelos brasileiros em suas práticas cotidianas. Neste processo emergem os argumentos, posicionamentos e representação sobre a Copa, sejam eles defensores ou críticos ao megaevento.

Não obstante, o que observa-se na estrutura escolar e nas aulas de educação física segundo Vaz (2013), é a reprodução de algumas práticas e discursos de outras estruturas sociais, desperdiçando uma possibilidade pedagógica significativa, qual seja, a analisa das tensões e relações de poder que perpassam por estes megaeventos, mas que impactam os diversos setores de nossa sociedade. Entretanto, foi através desta lacuna que desenvolveu-se o projeto que propôs-se a fomentar nos alunos o interesse pela produção de seus próprios conhecimentos, ao invés da aceitação passiva dos discursos de outros indivíduos ou grupos sociais, sem se quer preocupar-se com os interessem ocultos por traz de seus posicionamentos.

2. Metodologia

O projeto "PIBID na Copa do Mundo" foi desenvolvido pelos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

e-ISSN: 2318-1540

à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), juntamente com o professor supervisor e coordenador do subprojeto em um colégio público localizado na cidade de Ponta Grossa – PR. Este contou com a participação de aproximadamente 400 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e teve duração de dois meses do ano de 2014.

Porém o estudo analisa somente os resultados obtidos com os alunos do ensino médio. Optou-se neste momento, por não trabalhar com os dados do ensino fundamental, pois as atividades realizadas com estes alunos almejavam atingir os mesmos objetivos, porém com uma construção pedagógica diferenciada.

A população total do estudo foram os alunos de ensino médio do período matutino, a qual é composta por aproximadamente 200 alunos, divididos em cinco turmas, três do 1º ano e duas do 2º ano do ensino médio, que participavam regularmente das aulas e atividades desenvolvidas pelo subprojeto PIBID Educação Física.

Utilizou-se como suporte metodológico a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), (LEFÈVRE et al., 2000), a qual é de cunho qualitativo, mas não impede a realização de tratamentos e análises de caráter quantitativo. Neste processo de construção do DSC, foram respeitados os seguintes passos: Transcrição completa de cada entrevista; Eleição das expressões-chave (ECH) das ideias centrais (IC); Estabelecimento das ideias centrais (IC) a partir das expressões-chave (ECH); Criação das categorias a partir das ideias centrais (IC) de mesmo sentido; E por fim a Construção do DSC.

A análise do DSC foi realizada através de um diário de bordo, entregue para cada uma das turmas, o qual um aluno por dia deveria criar um texto, de no mínimo uma lauda, respondendo a seguinte questão: Qual a sua opinião sobre a realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil?

Os diários foram entregues as turmas, quatorze dias antes do início do mundial, o que totalizou 70 textos, os demais foram entregues somente após o término da copa do mundo. Optou-se, neste momento, por analisar apenas os textos entregues anteriormente, para que os resultados bons ou ruins da seleção brasileira não influenciassem diretamente no discurso dos alunos. Justifica-se portanto a diferença entre a população de 200 alunos e amostra do estudo composta por 70 alunos. Sendo escolhidos aleatoriamente 14 alunos de cada uma das cinco turmas participantes do projeto.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

3. Resultados e Discussões

Para realização de uma Copa do Mundo, a FIFA estabelece objetivos em conjunto com os governos das respectivas sedes. Um dos acordos para que o evento ocorra é a necessidade de estádios, que proporcionem conforto e segurança para os torcedores. Não obstante, de acordo com uma entrevista dada pelo presidente da FIFA Josef Blatter ao fundador e editor do Grupo Lance, Walter de Mattos Junior, no dia 01 de julho de 2013, a maior preocupação da FIFA não está no tamanho, no luxo ou nos valores dos estádios de futebol, mas sim com os legados deixados pela realização da copa. Entre tanto estes legados como mobilidade urbana, aeroportos, saúde, segurança, educação, entre outros, são de responsabilidade do governo, metas estas que não vinham sendo atingidas.

Partindo deste pressuposto, as ações desenvolvidas pelo projeto tinham como principal objetivo proporcionar aos alunos reflexões sobre os legados tangíveis e intangíveis de uma copa do mundo, e assim, proporcionar aos alunos a oportunidade de construírem juntos a copa "ideal", colocando-se na posição dos próprios governantes. Para cumpri-los, durante todo o projeto os alunos permaneceram divididos em 20 grupos ou países, definidos por meio de sorteio.

Democraticamente, em forma de eleição ou não, respeitando o regime político de cada país, todos os alunos receberam um cargo (rei, rainha, imperador, presidente, primeiro ministro, ministro dos esportes, da educação, do meio ambiente, da cultura, da comunicação, relações públicas e etc.). O objetivo desta ação era proporcionar aos alunos uma reflexão a respeito das diferentes formas de governo e regimes, bem como dar responsabilidades a todos os envolvidos, além de fortalecer a identificação dos mesmos com o país que representavam.

Após a divisão dos países e definição das funções/cargos dos alunos, diversas atividades foram desenvolvidas, em sala de aula e fora dela, relacionadas diretamente a educação física ou trabalhadas interdisciplinarmente com outras disciplinas do colégio. A primeira delas foi a construção de uma página na rede social Facebook, com o intuito de divulgar para os pais, amigos e comunidade em geral os trabalhos realizados.

Neste espaço foram realizadas postagens relacionadas a história do país, características geográficas, elementos significativos de sua cultura (culinária, vestimenta, religião e etc.). No que tange diretamente a educação física, os alunos compartilharam informações sobre o esporte

e-ISSN: 2318-1540

número 1 do país, os esportes com bola praticados, as participações do país em Copas do Mundo e os destaques da seleção. Estas ações tiveram o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o país que representavam e sobre sua cultura esportiva, trabalhando com elemento "bola" como um meio para reflexões e não como um fim em si própria. Tal como propõem Vago (1996) ao refletir sobre o esporte "da" escola e esporte "na" escola.

Já através da confecção da bandeira, grito de guerra e hino do país, buscou-se utilizar os símbolos nacionais para trabalhar conceitos de identidade, nação e memória. Os alunos também desenvolveram representações artísticas (pintura, colagem de gravuras, maquetes, história em quadrinho e poesias) com o tema Copa do Mundo.

Para refletir sobre o meio ambiente e cidadania, as turmas criaram lixeiras personalizadas, usando matérias diversos e muita criatividade. Realizaram também um mutirão de limpeza no colégio e em seu entorno, além da criação de cartazes e lembretes que trabalhem a relação de respeito entre meio ambiente e indivíduo, e o respeito de indivíduo para indivíduo. Os cartazes e lembretes foram escritos em português e na língua do país o qual representavam.

O registro das ações do projeto ocorreu mediante a descrição das impressões dos alunos sobre as atividades propostas e outras reflexões (como a do presente estudo) em um diário de bordo. As ações eram estabelecidas semanalmente, com o intuito de deixar legados ao colégio como: respeito com o ambiente escolar e com o próximo, conhecimento sobre as diferentes culturas, tolerância, liderança, autonomia e valorização da interdisciplinaridade.

É importante destacar que todos as ações desenvolvidas e os momentos de reflexão proporcionados aos alunos, encontraram aponte em documentos legais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os Temas Transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física (1997) e os elementos articuladores dos conteúdos estruturantes descritos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física (2008). Também recorreu-se a referências teóricas da área como o clássico Coletivo de Autores ou Soares et. al. (1998), os estudos de Darido (2001; 2003; 2012), Bracht (1992), entre outros.

3.1. Descrição dos Resultados

3.1.1. Categorias emergidas a partir das Ideias Centrais dos textos analisados

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A – Contrário a realização da Copa;

B – Favorável a realização da Copa;

C – Neutro.

3.1.2. Discurso do Sujeito Coletivo

Categoria A

A copa do mundo de 2014, veio na hora errada para o Brasil, o país não está pronto e deixaram tudo para última hora. Ela não deveria ser realizada aqui, pois agora estão sendo realizados protestos contra o dinheiro gasto com ela. No momento a saúde e educação estão em uma situação precária, pessoas estão morrendo pela falta de médicos, os professores com salários muito baixos e nossas escolas sem quadras, materiais, quadros com buracos. Foram gastos bilhões em estádios, aeroportos, rodoviárias e mesmo assim, muitas obras estão atrasadas e outras canceladas. Para investir em saúde e educação o governo não tem verba, mas para fazer bonito na copa tem de sobra.

Categoria B

Eu sempre gostei de futebol, acho bem interessante e gostei que a copa de 2014 é aqui. Muita gente critica por causa do investimento em dinheiro nos estádios, mas também isso gerou muitos empregos. Muitos criticam a copa, mas não percebem que a culpa não é da FIFA e sim de alguns políticos que não sabem administrar as verbas do governo. Algumas pessoas debatem sobre o dinheiro investido na copa, que poderiam ser investidos em outras prioridades. Mas será que se não houvesse a copa esse dinheiro gasto, seria usado para construções de creches, escolas e hospitais? Essa copa teve seus pontos negativos, porém acho legal, o povo brasileiro sabe receber os estrangeiros e ser bem educado. Sem falar que é um incentivo para nós jovens. Como brasileiros devemos vestir a camisa, torcer, vibrar e gritar a cada jogo.

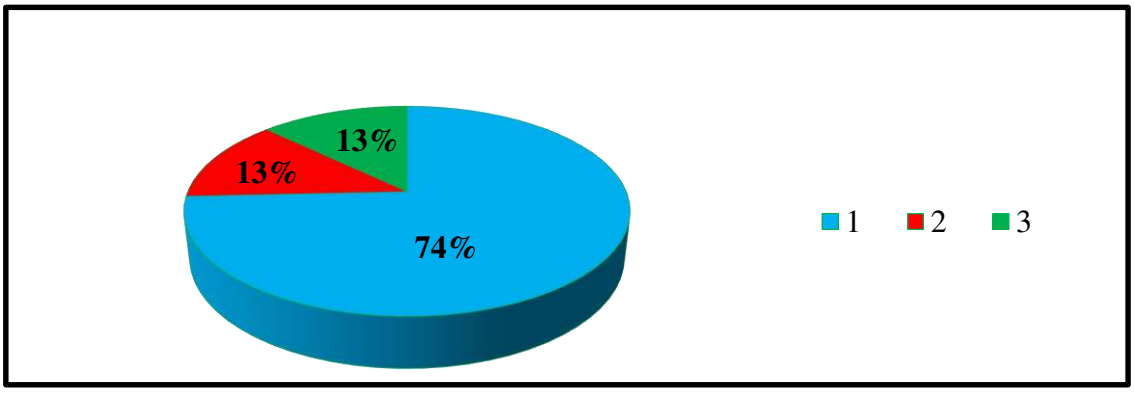
Categoria C

Não apoio e nem deixo de apoiar a copa, ela tem suas vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é mostrar o que sabemos fazer em campo, que temos muitos talentos, que o povo

e-ISSN: 2318-1540

brasileiro é acolhedor, que estão sempre unidos nas conquistas e nas derrotas. Porém como a maioria, eu também acho que estão sendo gastos muito dinheiro para tudo na Copa e sendo esquecido das coisas mais importantes do país, como escolas e hospitais. Só acho que os governantes precisam acordar e perceber que a copa não vai ser o futuro do Brasil.

Gráfico 1: Resultado quantitativo da análise dos textos produzidos pelos alunos durante a realização do Projeto PIBID na Copa do Mundo.



Fonte: os autores.

3.2. Discussões e Reflexões dos Resultados

A partir dos discursos dos alunos emergiram três categorias, a dos que eram contrários a realização do mundial de futebol no Brasil, a dos favoráveis a copa e a terceira com os alunos neutros, que não eram a favor e nem contra a competição. Com 74% dos alunos o discurso que mais esteve presente foi o dos contrários a realização do mundial no momento, usando como principais argumentos o excesso de gastos com as obras da copa e o descaso com serviços de prioridade como a saúde e educação. Preocupação semelhando foi observada em estudos como o de Domingues et. al. (2011), que questionavam o "valor do show".

Os 26% restantes se dividiram igualmente entre favoráveis e neutros. Porém em todos os discursos, das três categorias foi visível esta preocupação com o dinheiro investido no mundial e a falta de investimentos em outros segmentos. O que diferenciou esta escolha, ser favorável ou contrário a realização do megaevento, foi o patriotismo, sentimento de pertencimento e obrigação em torcer pela seleção, mas principalmente o descrédito do governo.

As reflexões em sala, os debates entre os países e todo o esforço para organizar a Copa em seu colégio os fizeram refletir sobre o que é possível. Um elemento importante do Discurso

e-ISSN: 2318-1540

do Sujeito Coletivo da Categoria A, foi a afirmativa de que a Copa do Mundo "veio na hora errada para o Brasil", ou seja, não trata-se simplesmente de um posicionamento contrário ao esporte, mas sim de uma preocupação com o momento tenso que o país encontrava-se. Por outro lado, o DSC da Categoria B nos mostrou que mesmo alguns alunos sendo favoráveis ao mundial, não significava necessariamente que estavam alienados ao momento vivido pelo Brasil, neste caso, o futebol foi utilizado como um caminho para a construção do pensamento crítico e não um causador da alienação social, diferente do apresentado por Vaz (2013, p. 90).

> Temos um "encontro marcado" e a cada quatro anos não é incomum vermos nossas escolas decoradas com bandeirolas e enfeites nas cores verde e amarelo durante a realização da Copa do Mundo, ou que em seus muros sejam pintados os arcos olímpicos ou outros temas relativos às Olimpíadas; que em suas paredes sejam fixados cartazes, faixas e imagens de atletas, geralmente famosos, ou de disputas esportivas; que pais, professores e alunos vistam, estampem e pintem seus corpos com as cores da nação, da "nossa" bandeira.

Segundo Vaz (2013) a influência destes megaeventos, na maioria das escolas e colégios se resume a paixão pelo esporte. Em muitas instituições se realizam competições interserires onde as equipes de cada sala representam um país diferente, porém nenhuma discussão a respeito das atividades é proposta, deste modo, acabam por ter fim nelas mesmas.

Megaeventos como estes também trazem inúmeras possibilidades lucrativas, além das transmissões e programas que levam informações dos resultados e jogos, os bastidores deste evento tornam-se um mercado muito valioso, pois estão em jogo os interesses das emissoras, do governo e da oposição política, há também o interesse das classes dominantes socialmente e ainda o interesse comercial de produtos esportivos relacionados aos jogos e atletas. O último talvez seja o qual exerce mais influência direta no cotidiano dos alunos.

> O esporte escolar, muitas vezes, é um reflexo do esporte competitivo. Este divulgado e incentivado pelos meios de comunicação, que atendem anseios do mercado consumidor, fortemente ligado ao ideário do sistema capitalista. Devemos entender tais propósitos – que estão postos de forma oculta, o que nos torna passivos e legitimadores desse sistema – para que possamos sair da condição de consumidores passivos e nos tornarmos entendedores da situação (CAETANO, 2006, p. 50).

Utilizar a mesma chuteira, mesmo corte de cabelo, jogar nas mesmas posições ou se portar como seu ídolo são atitudes comuns entre os alunos. Com este patriotismo e paixão aflorada, que pode por vezes ser resultante de jogos internos em um colégio, o aluno pouco se

importará pelas questões políticas e sociais em que seu país se encontra, e não vai ser durante a Copa do Mundo ou Olimpíadas que este interesse irá despertar, desta forma tais eventos se resumem apenas ao esporte e o aluno apenas a um telespectador manipulável.

Não obstante, o observado neste projeto foi o oposto, ou seja, ao longo das aulas de educação física neste colégio público os acadêmicos do PIBID, supervisor do projeto e orientador, realizaram uma articulação significativa entre a disciplina, o colégio, a comunidade e o cenário político, econômico, social e cultural vivenciados pelos alunos em nível nacional ou local.

Deste modo, o contexto do país naquele momento serviu de plano de fundo para reflexões em sala de aula, que levaram os alunos a buscarem conhecimentos sobre o impacto da Copa do Mundo no Brasil, nos mais diversos setores, para sustentar seus posicionamentos a respeito do evento. Questões levantadas no DSC, como: "será que se não houvesse a copa esse dinheiro gasto, seria usado para construções de creches, escolas e hospitais?" (CATEGORIA B), ampliam o olhar sobre o lugar do esporte em nossa sociedade, rompendo com o entendimento de que os megaeventos esportivos são desviantes das atenções da população do que é realmente sério[6].

4. Considerações Finais

Os megaeventos esportivos que aconteceram no Brasil foram frutos de interesses meramente políticos e econômicos. Caberia à mídia o papel de levar a população estas informações que nem sempre são fieis as fontes iniciais, pois também estão em jogo os seus próprios interesses. Em meio a este turbilhão de informações estão os alunos que necessitam de ajuda para filtrar todo este conteúdo e assim criar sua própria opinião e posicionamento.

Conclui-se que neste processo de ensino e aprendizado da disciplina de educação física, sendo o esporte o conteúdo trabalhado ou não, sendo período de aula normal ou em época de jogos cabe ao professor fornecer aos alunos oportunidades para questionamentos, se não

[6] Estes pressupostos normalmente estão balizados na teoria marxista, na qual os seus pensadores são reticentes a ideia ou possibilidade de que existam grupos que não atuem como a teoria previu. A este respeito cf. FREITAS JUNIOR, Miguel A. O futebol como objeto de estudo das ciências sociais: a urgência de novas abordagens. Disponível em: www.efdeportes.com/Revista Digital, v. 10, n. 94, Buenos Aires, marzo de 2006.

houverem o professor deve ir além e questionar os alunos sobre as práticas realizadas dentro e principalmente fora da escola. Buscando sempre associar os conteúdos da disciplina, as vivências cotidianas dos alunos, em seus contextos socioculturais.

Trata-se de um exercício contínuo que com o tempo levará o aluno a ver uma Copa do Mundo ou uma Olimpíada, por exemplo, com um olhar mais crítico a respeito da organização geral do megaevento, por seus vários pontos de vista, despertando neles o olhar de um cidadão consciente. Complexificar a realidade não é uma tarefa fácil, pois o imediatismo despertado pela velocidade de circulação das informações através das redes sociais, tem exigido dos alunos um posicionamento quase imediato sobre os mais diversos temas, colocando em segundo plano o tempo necessário para reflexões. Deste modo, a escola e a as aulas de educação física devem ser os espaços sociais e momentos onde os alunos despertem e desenvolvam sua autonomia, fundamental para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

5. Referências

BRACHT. *Aprendizagem social e Educação Física*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24/03/2018.

BRASIL. Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* educação física. Brasília: MEC, SEF, 1997.

CAETANO G. J. Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte? In: *Educação Física Ensino Médio*. 2 Ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 49-59.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

_____. *Educação Física na escola:* questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. *Para ensinar Educação Física:* possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus. 2012.

DOMINGUES, E. P.; BETARELLI JR., A. A.; MAGALHÃES, A. S. Quanto vale o show? Impactos econômicos dos investimentos da Copa do Mundo 2014 no Brasil. *Estudos Economicos,* São Paulo, v. 41, n.2, p.3, 2011.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3 Ed. São Paulo: Cortez,1999.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. (Orgs). *O discurso do sujeito coletivo*: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

MASCARENHAS, F. Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunami. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 39-67, 2012.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Simpro, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica:* Educação Física. Curitiba: SEED, 2008.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1998.

TAVARES, O. Megaeventos Esportivos. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 11-35, 2011.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Revista Movimento,* Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAZ, A. F. ESPORTE, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO: MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Impulso,* Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 87-98, 2013.

Enviado: 19/06/2018
Aceito: 03/08/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

GAMIFICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA FUNDAMENTADA PELA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

GAMIFICATION: A DIDACTIC STRATEGY BASED ON THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF DIDACTIC SITUATIONS

Marcelo dos Santos GOMES [7]
Maria José Ferreira da SILVA [8]

Resumo: o presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, que tem como objetivo apresentar a gamificação como uma estratégia didática para o ensino de Matemática, buscando ressaltar sua definição e uma análise de suas vantagens e desvantagens a partir da perspectiva da Teoria das Situações Didáticas.

Palavras-chave: Gamificação. Teoria das Situações Didáticas. Estratégia Didática. Jogos.

Abstract: this article is a bibliographical research of qualitative approach, which purpose to show the gamification as a didatic strategy for the teaching of Math seeking to emphasize its definition and analyzing its advantage and disadvantage from the Theory of Didactical Situations persperctives.

Keywords: Gamification. Theory of Didactical Situations. Didactic Strategy. Games.

Introdução

Na atualidade, um dos grandes desafios em sala de aula é conseguir com que os alunos tenham interesse e motivação para participar das aulas, principalmente as de matemática. Por outro lado, sabemos que eles se envolvem profundamente em situações de jogos, provavelmente pelo ambiente que os jogos proporcionam. Nesse sentido, para McGonigal (2012), esses jogos inserem os jogadores em um ambiente que lhes propiciam uma relação de confiança e intensificação social, pois os jogadores podem jogar em grupos, de modo a concluírem um objetivo de forma coletiva e cooperativa.

[7] Mestre em Educação Matemática pela Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: marstosgomes@outlook.com
[8] Doutora em Educação Matemática pela PUC–SP. Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática na mesma instituição. E-mail: zeze@pucsp.br

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Convergindo com essa afirmação, Brousseau (1996) discorre que o ambiente propiciado por um jogo pode ser uma forma poderosa de representar a vida real, por serem excelentes modelos de situações reais, que permitem aos jogadores vivenciarem situações de ação, emoção e motivação que distinguem o jogo da realidade. Tais emoções e experiências que McGonigal (2012) afirma ser a sensação de fazer parte de algo maior que nós mesmos em que nossas ações transcendem nossas vidas individuais.

Assim, podemos destacar que para Gee (2005), existem novas maneiras de aprendizagem para uma geração de jovens e adultos que não veem os jogos apenas como um brinquedo, mas sim, como ferramenta de entretenimento frequente em suas vidas como atividades voluntárias levadas a sério e que podem promover a aprendizagem. Para Zille (2012), os jogos estabelecem ferramentas que auxiliam e configuram os pensamentos de seus jogadores, de modo a proporcionar ação e interatividade, além de ampliar e transformar a maneira de pensar e enxergar o mundo.

Dessa forma, acreditamos que uma dessas maneiras de aprendizagem pode ser pelo uso da Gamificação como estratégia, que possibilita ao aluno entrar em uma situação de ambiente de jogo, sem necessariamente ter um jogo específico, que lhe permite viver experiências que oportunizem a construção de novos conhecimentos ou novas habilidades. Sendo assim, nesse artigo apresentaremos o que é a gamificação, pela perspectiva de Karl Kapp, e buscaremos fundamentá-la pela Teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau, enquanto uma estratégica didática, observando suas potencialidades e restrições.

Gamificação

A gamificação é uma estratégia de incentivo, feedback e envolvimento que teve sua primeira aparição na área de marketing. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação é a utilização de elementos dos games[9] em um sistema de não jogo, para melhorar o envolvimento e a experiência dos sujeitos em uma determinada tarefa. Em contrapartida, no âmbito educacional, Carolei (2014) a destaca como um processo de inserção da linguagem dos jogos em estratégias pedagógicas, isto é, utilizar os elementos de jogos que compõem a gamificação

[9] No presente artigo, utilizaremos as palavras “jogos” para representar qualquer tipo de jogo, enquanto utilizaremos “jogos digitais” e “games” como sinônimos.

e-ISSN: 2318-1540

em atividades para promover o aprendizado em sala de aula. Para que essa estratégia seja possível é preciso compreender, de fato, o que é a gamificação e quais suas características.

Para Kapp (2012) o game é um sistema definido por regras para promover a interatividade, que produz feedbacks e uma saída quantificável, que permite ao sujeito sentir-se fazendo parte dele. Assim, para o autor, a gamificação é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games de modo a envolver pessoas, motivar a ação, solucionar problemas e promover a aprendizagem. De acordo com o autor, as Mecânicas são os elementos básicos que compõem qualquer jogo, como por exemplo, as regras, o sistema de feedback, a saída quantificável, os níveis de dificuldade, as recompensas, entre outros. A Estética é responsável pelas interfaces dos games, com cenários e gráficos agradáveis e harmônicos que influenciam o sujeito a interagir com o jogo. Já o Pensamento permite formular possíveis soluções para resolver problemas inseridos em um ambiente de jogo.

Para Gomes (2017), um ambiente gamificado deve promover aos jogadores, a partir da cooperação e competitividade saudável, a busca de soluções para problemas como um objetivo comum. Assim como Kapp (2012) discorre que a gamificação promove o envolvimento que permite captar a atenção do sujeito, ou de um grupo de indivíduos, para conduzi-los a participar de forma significativa no que é proposto, pois a proposta deve se encarregar de criar disposição, energia, propósito e significado ao comportamento e às ações dos jogadores.

A promoção de aprendizagem nesse tipo de ambiente, na perspectiva de Kapp (2012), tem características muito similares às adotadas pelos professores em sala de aula, como por exemplo, a distribuição de pontos, a existência de feedback e o encorajamento para a colaboração em atividades extracurriculares que constam nos planos pedagógicos. Por outro lado, seu diferencial é o modo como todas essas características estão relacionadas e são abordadas. Todavia, o autor alerta que nem todos esses elementos precisam estar inseridos em uma atividade gamificada, mas somente aquelas necessárias para que o objetivo final da atividade seja alcançado.

Kapp (2012) discorre que todos os elementos possuem sua importância e juntos formam uma excelente ferramenta para conquistar o sujeito, de modo que ele tenha dedicação e empenho em participar da atividade munida da gamificação. Acrescenta que ao utilizar a gamificação é preciso ter cautela e considerar o pensamento dos games para resolver problemas

e proporcionar a aprendizagem usufruindo de todos os elementos dos games que forem apropriados.

Convergindo com essas afirmações, Landers et al. (2015) ressalta a importância de conhecer claramente os efeitos da gamificação antes de realizá-la. O papel fundamental que as motivações intrínsecas e extrínsecas que estão inseridas em uma atividade gamificada possuem. A esse respeito, Zichermann e Cunningham (2011) destacam que as motivações intrínsecas são aquelas que se originam dentro de nós e não se baseiam no mundo externo, podendo ser definidas como atividades em que os sujeitos se envolvem espontaneamente por puro estímulo, interesse e prazer. Em contrapartida, as motivações extrínsecas são aquelas externas ao indivíduo, ou seja, as recompensas emocionais.

No entanto, Gomes (2017) ressalta que é preciso tomar cuidado ao utilizar demasiadamente as motivações extrínsecas, pois este feito pode promover aos indivíduos um envolvimento superficial, que faz com que eles se importem apenas com as recompensas e não com o real objetivo da atividade. Como por exemplo, *Khan Academy*[10] uma plataforma que está munida dos mecanismos de recompensa, com o objetivo de auxiliar os alunos em seus estudos, por meio da realização de exercícios de matemática, e como recompensa, recebem medalhas por conclusão das tarefas propostos.

Para Werbach e Hunter (2012), esse uso abusivo de recompensas para promover a motivação extrínseca recebe o nome de Pontificação[11]. Entretanto, essa plataforma enaltece apenas os acertos dos alunos desconsiderando seus erros. Sendo que no processo de aprendizagem é preciso levar o erro em consideração, como afirmam Macedo, Petty e Passos (1997), Grando (2000) e Gomes (2017) em que se permite o aluno analisar seu erro em uma situação problema, de modo que sua aprendizagem possa ocorra de forma significativa.

Visando promover uma melhor compreensão a respeito da gamificação, Kapp, Blair e Mesh (2014) as classificam em dois tipos: gamificação estrutural e gamificação de conteúdo (ou gamificação conceitual). Segundo os autores, a gamificação estrutural é a utilização de elementos dos jogos para incentivar, motivar e envolver os alunos a compreender um determinado conteúdo que não sofreu alterações, alterando apenas a forma como o conteúdo é apresentado para os alunos, geralmente, com a inserção de pontos, emblemas e níveis.

[10] Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/>.
[11] É um neologismo do termo *Pointsfication* que tem origem da língua inglesa.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Em outras palavras, a gamificação estrutural usufrui das motivações extrínsecas, sendo possível também, adicionar elementos como história, personagens, entre outros, para criar um ambiente de jogo sem modificar o conteúdo a ser ensinado. Um exemplo deste tipo de gamificação pode ser encontrado no livro de McGonigal (2012), quando a autora descreve o projeto *Quest to Learn*[12] que foi desenvolvido em uma escola pública na cidade de Nova York nos níveis equivalentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio com o objetivo de transformar o ambiente escolar similar a um ambiente de jogo.

Embora o currículo tenha sido elaborado, como qualquer outro, para que os alunos aprendam matemática, história, geografia, arte, línguas estrangeiras, entre outras disciplinas em diversos horários ao longo do dia, seu diferencial está no modo como esses jovens aprendem, pois estão envolvidos em atividades que abordam conteúdos de todas as disciplinas em um formato de desafios.

Já a gamificação de conteúdo é a aplicação dos elementos de jogos para alterar um conteúdo e transformá-lo em um jogo, ou seja, cria-se um jogo para ensinar um determinado conteúdo, modificando sua estrutura, de modo que ele possa ser apresentado e desenvolvido enquanto o aluno joga. Um exemplo deste tipo de gamificação pode ser encontrado na tese de Tonéis (2015), em que o autor criou um jogo de RPG (*Wind Phoenix*) para proporcionar situações que auxiliem seus alunos no aprimoramento e desenvolvimento de habilidade matemáticas ao jogarem, como por exemplo: a superação da resolução dos problemas por tentativa e erro, permitindo-os observar que criar estratégias e formular planos é muito mais eficaz, o aprimoramento da atenção e da concentração, contextualização de questões de porcentagem dentro do jogo, a noção de proporção em termos fracionários, entre outros.

Assim, destacamos que a gamificação é uma estratégia didática que pode promover a aprendizagem e, como tal, apresentamos as suas vantagens que englobam a utilização de ferramentas associada à linguagem dos jogos, que pode potencializar a aprendizagem. Entre as desvantagens, nos deparamos com o uso abusivo das motivações extrínsecas que podem atrapalhar o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

No entanto, precisamos ter conhecimento do seu uso, como frisa Gomes (2017, p. 57) "a utilização da gamificação está muito associada ao uso dos jogos no ensino e aprendizagem,

[12] Disponível em: <http://www.q2l.org/>.

e-ISSN: 2318-1540

porém, deixamos explícito que a gamificação é muito mais que apenas a prática dos jogos e jogos digitais no âmbito escolar". Portanto, utilizar gamificação não é apenas inserir jogos em sala de aula e, sim, utilizar de todo benefício e envolvimento que o ambiente de jogo propicia aos alunos no seu processo de aprendizagem.

Desse modo, acreditamos que ao migrar para o ambiente da educação, é necessário analisar e estudar outros fatores com o objetivo de promover aprendizagem, como por exemplo, o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, analisamos a gamificação embasada na Teoria das Situações didáticas de Guy Brousseau.

Gamificação embasada na TSD

De acordo com Gomes (2017), a Teoria das Situações Didáticas é uma teoria da área de Educação Matemática que pode ser utilizada para melhor compreensão da gamificação como uma estratégia de ensino.

Para Almouloud (2007), Brousseau desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas visando modelar o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos entendendo que o processo de aprendizagem ocorre por meio de uma sequência de situações que podem ser reproduzidas e provoquem modificações nos conjuntos de comportamentos dos alunos. Para Brousseau (1996), esta situação deve promover um envolvimento voluntário do aluno, de maneira que o leve a agir, falar, refletir e evoluir de forma autônoma e o conduzir a adquirir um novo conhecimento. O que converge com a afirmação de Freire (1996), de que ensinar não é transferência de conhecimento e, sim, criar possibilidades para que o aluno possa construir de forma atuante a aquisição de um novo saber.

Segundo Almouloud (2007), Brousseau modeliza as situações adidáticas em termos de um jogo a partir de uma situação que promova a aprendizagem do aluno, de modo atuante, elaborando estratégias para iniciar o jogo, compreendendo o problema proposto e suas regras. Em resumo, a modelização das situações didáticas (das quais fazem parte as situações adidáticas) é constituída por quatro dialéticas: dialética de ação, dialética de formulação, dialética de validação e dialética de institucionalização.

De acordo com Almouloud (2007), a dialética da ação está baseada em colocar o aluno em uma situação de ação, ou seja, esse é o momento em que o aluno irá explorar o jogo,

e-ISSN: 2318-1540

conhecer as regras, buscando solucionar o problema ao interagir com o ambiente de jogo. A dialética de formulação é a fase em que o aluno troca informações com um ou mais colegas, com o objetivo de explicitar sua solução por meio da língua materna e de matemática, seja escrita ou oral, de modo a promover debates em busca de validar suas conjecturas.

O autor prossegue destacando que a dialética da validação ocorre no momento em que o aluno valida sua solução para o problema proposto, validando as conjecturas formuladas nas fases de ação e de formulação. Por serem dialéticas, esses momentos não acontecem isoladamente, mas imbricados durante toda a ação do aluno. E por fim, o autor destaca a dialética de institucionalização como a fase em que o professor, de forma explícita, valida o novo conhecimento matemático envolvido na situação proposta, ou seja, oficializa o novo saber para o aluno, de modo que o novo conhecimento incorpore os esquemas mentais do aluno.

Dessa forma, Gomes (2017) afirma que como a gamificação é uma estratégia de ensino que sugere a utilização de elementos encontrados nos jogos e jogos digitais para engajar e promover o envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem, então ela pode ser explicada pela TSD, pois nesta o professor precisa elaborar uma situação para o aluno sair de sua zona de conforto e ser atuante durante sua aprendizagem, ou seja, agir, formular e validar. Assim, uma situação gamificada pode ser entendida como uma situação didática na perspectiva de Brousseau.

Gomes (2017) afirma que ao destacar os objetivos, as regras e o tempo na gamificação os objetivos são fundamentais para guiar o aluno a tomar para si a solução da tarefa. Para Brousseau (1996), é no ato de jogar que o aluno visualiza seu objetivo e, consequentemente, cria estratégias para concluí-lo.

Por outro lado, as regras envolvidas em uma atividade em sala de aula fazem parte do contrato didático. Segundo Almouloud (2007), essa noção foi introduzida para analisar as relações que são estabelecidas entre o professor e seus alunos e sua influência sobre a aprendizagem de Matemática. Esse contrato é, de acordo com o autor, o conjunto de comportamentos do professor, esperado pelos alunos e, ao mesmo tempo, o conjunto de comportamentos dos alunos, esperado pelo professor. Acrescenta que o funcionamento desse contrato depende, em parte, das escolhas pedagógicas do professor e, portanto, podemos dizer que a escolha de uma situação gamificada faria parte de um novo contrato didático adotado pelo professor.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

De acordo com Fardo (2013), a Gamificação é uma estratégia que aplica elementos, geralmente, encontrados nos games, para engajar e promover o envolvimento dos sujeitos em situações direcionadas ao ensino e à aprendizagem e, também, qualquer ambiente que propicie a aprendizagem.

Kapp (2012) descreve alguns desses elementos como: objetivo, regras, tempo, conflito, competição e cooperação, feedback, nível de dificuldade, abstração da realidade e criação de história. Para o autor o tempo é um fator crítico para o sucesso, pois caso não seja distribuído adequadamente poderá comprometer o desempenho do jogador. Para Gomes (2017), essa questão do tempo também é tratada na TSD, quando orienta que o professor deve considerar o tempo necessário para os alunos desenvolverem a atividade e assim não provocar rupturas no contrato didático.

Já a questão do conflito, que segundo Kapp (2012) está relacionado à existência de um desafio, podemos justifica-lo na TSD pelo meio antagonista proposto por Brousseau, pois é nele que se desestabiliza o sistema didático, provocando novos problemas ou novas situações. Na construção de uma efetiva problematização é necessário ocorrer um desafio que motive o aluno a solucionar o problema proposto e essa problematização, de acordo com Carolei (2014) é que conduz o aluno a um desequilíbrio cognitivo que poderá ser uma excelente ferramenta para envolver o sujeito na tarefa.

O elemento competição, estipulado por Kapp (2012), é aquele em que o sujeito aperfeiçoa seu desempenho para superar algum adversário ou a si mesmo, sendo responsável por propiciar ao sujeito a ampliação da atenção e o aprimoramento de seu desempenho no jogo. Nesse sentido, Grando (2000) ressalta que a competição promove dinamismo, interesse e envolvimento espontâneo dos alunos, de modo a propiciar uma autoavaliação de seu desempenho e suas limitações.

A cooperação, segundo Kapp (2012), significa trabalhar em conjunto e alcançar um objetivo em comum para todos os sujeitos envolvidos na atividade, ou seja, é o ato de trabalhar em conjunto, com outras pessoas em torno de um único objetivo. Esse elemento pode ser justificado na TSD na fase de formulação, quando, de acordo com Almouloud (2007) o sujeito precisa interagir com os demais para confrontar seus raciocínios e assim chegarem, de modo cooperativo, à solução da atividade.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Ao abordar o elemento feedbacks, Kapp, Blair e Mesch (2014) afirmam que em um ambiente de jogo, eles proporcionam aos jogadores informações a respeito de seu desempenho no jogo e, caso seja pertinente, a mudança de seu comportamento. De acordo com Brousseau (1996), o professor é quem formula o jogo e, consequentemente, estabelece as regras de base que irão compor o contrato didático e, assim, considerar os momentos apropriados para realizar as intervenções necessárias, sem tirar a autonomia do aluno. O feedback dado pelo professor para a atividade do aluno precisa ser realizado nos momentos apropriados para que não prejudique seu desempenho. Por outro lado, de acordo com Gomes (2017, p. 85) "encontraremos os feedbacks nos momentos de devolução, em que o professor no papel de observador poderá fazer as intervenções que julgar apropriadas" procurando sempre devolver a solução da atividade para o aluno.

E por fim, ao destacar os elementos nível de dificuldade, abstração da realidade e criação de história.

Kapp (2012) aborda o elemento nível de dificuldade de três formas diferentes em um ambiente de jogo: estrutura de nível ou missões em que a dificuldade aumenta conforme o sujeito avança nas fases ou missões; nível escolhido no início do jogo, por exemplo: iniciante, fácil, médio, difícil, profissional, entre outras nomenclaturas e, o último tipo de nível é aquele que depende da experiência do jogador, pois na medida em que os sujeitos aprimoram suas habilidades, proporcionalmente, o nível de dificuldade aumenta.

Gomes (2017) discorre, na perspectiva da TSD, que o nível de dificuldade precisa ocorrer de modo proporcional ao desempenho e habilidades dos jogadores, caso contrário, a atividade poderá se tornar desestimulante ou maçante, seja por ser fácil demais ou muito difícil.

O elemento abstração de realidade e a criação de história estão interligados. Para Kapp, Blair e Mesch (2014) a utilização da história propicia ao indivíduo abstrair-se da realidade, o que poderá ser benéfico para criar um ambiente em que o novo conhecimento se tornará essencial, em virtude de todo o contexto histórico. Tais elementos podem ser justificados diretamente por Brousseau (1996) quando afirma que o jogo se assemelha à vida real, porque exige do jogador uma situação de ação, emoção, motivação, divergindo apenas, no quesito controle de situações, porque na realidade não temos controle sobre elas.

Sendo assim, Gomes (2017) evidencia que o termo criação de história esteja relacionado com a existência de uma coerência e coesão no contexto proposto pela atividade, seja de fato

e-ISSN: 2318-1540

criar uma história, ou apenas dar um sentido ao problema proposto, de modo que o aluno depare-se com o problema e busque solucioná-lo.

O autor ressalta que os elementos da gamificação: objetivo, regras, tempo, conflito cognitivo, cooperação, feedbacks, níveis de dificuldade, entre outros, podem ser entendidos por meio das dialéticas de ação, de formulação e de validação da Teoria das Situações Didáticas. O autor afirma também, a exímia importância de que ambas propõem um ambiente de jogo para promover a aprendizagem. Porém,

> [...] quando nos referimos a institucionalização, enaltecemos que o professor deve fazer uma intervenção no sentido de relacionar os conhecimentos construídos pelos alunos a um saber instituído que é o objetivo primordial da intervenção didática, proposta pelo professor.
> Assim, discorrer a respeito do ensino e da aprendizagem de um conhecimento de um determinado saber científico, exige que o professor relacione os novos conhecimentos a um saber matemático descontextualizado para que seja assimilado e incorporado aos esquemas mentais dos alunos (GOMES, 2017, p. 85).

Dessa forma, segundo a perspectiva de Gomes (2017), podemos observar que a gamificação não apresenta, claramente, em sua estrutura o momento da institucionalização.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo destacar a gamificação como uma estratégia didática a partir de suas características e potencialidades, visando apresentá-la sob embasamento da Teoria das Situações Didáticas, como propõe Gomes (2017), que converge para as afirmações de Landers et al. (2015) de que é de suma importância que ocorra associações entre teorias de aprendizagem com a gamificação para enriquecimento de seu estudo.

A utilização da gamificação como estratégia de ensino exige conhecimentos das ferramentas dos games que serão utilizadas, bem como clareza de suas vantagens e desvantagens. Caso contrário, equívocos podem acontecer, como por exemplo, a supervalorização de recompensas extrínsecas que pode deixar o saber a ser assimilado em segundo plano. Além disso, a estratégia de ensino por gamificação transcende a ideia de apenas inserirem jogos ou jogos digitais, porque seu uso está associado ao ambiente de jogo, assim

como propõe a TSD, embora não esteja ligada necessariamente, à utilização obrigatória de um jogo.

Adotamos para este trabalho os elementos da gamificação definidos por Kapp (2012): objetivo, regras, tempo, conflitos cognitivos, competição, feedbacks, entre outros. O que nos possibilitou observar que um ambiente para o ensino composto por esses elementos podem permitir a utilização de situações adidáticas no sentido da TSD para que os alunos sejam atuantes ao transitar pelas fases de ação, formulação e validação como prevê tal teoria.

Portanto, como a teoria justifica a estratégia didática e, no momento, de elaborar uma aula munida de gamificação norteada pela TSD os professores devem compreender quais as melhores ferramentas da gamificação o auxiliarão a alcançar seus objetivos de ensino e de aprendizagem de um determinado conteúdo ou aprimorar habilidades matemáticas.

Em outras palavras, a TSD acrescenta a necessidade do momento de institucionalização a essa estratégia de ensino, pois sem ela o conhecimento construído pelos alunos não é formalizado e associado a um saber. Ao inserir a fase da institucionalização, após o momento em que o aluno valida suas hipóteses durante a situação o professor busca agregar o novo saber aos esquemas cognitivos do aluno.

De acordo com Brousseau (1996), cabe o professor elaborar situações que promovam aos alunos a oportunidade de mobilizar seus conhecimentos, de debater, de argumentar e de refletir a respeito de suas escolhas para resolver a situação proposta pelo professor. Em contrapartida, é função dos alunos vivenciar as situações que os permitam agir, provar, construir modelos linguísticos, conceituais e teóricos com autonomia e discernimento de suas escolhas e se estas são, ou não, as mais pertinentes. Sendo assim, a Teoria das Situações Didáticas auxilia para uma melhor compreensão da gamificação como estratégia de ensino de modo a ampliar a visão de suas potencialidades para o ensino e a aprendizagem da matemática.

Referências

ALMOULOUD, S. A. *Educação Matemática*: Fundamentos da didática da Matemática. Paraná: Editora, da UF de Paraná, 2007.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática. In BRUN JEAN (Org.) *Didáctica das matemáticas*. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35 – 113.

CAROLEI, P. Games Pervasivos como proposta de potencialização da Comunicação Científica. In: *XXXVII Congresso Brasileiro da Ciência da Comunicação* – Foz do Iguaçu 2 a 5/09 de 2014 no GT GP Comunicação, Ciência, Meio Ambiente e Sociedade, 2014.

DETERDING, S., SICART, M., NACKE, L. E., O'HARA, K. and DIXON, D. Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. In: *Proc. Of the 2011 Annual Conference on Human factor in Computing Systems* – CHI 2011, Vancouver, Canada, 2011.

FARDO, M. L. *A Gamificação como estratégia pedagógica: Estudos de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidades de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. *Video Game and the future of learning*. WCER Working Paper No. 2005 – 4.

GOMES, M. S. *Gamificação e Educação Matemática: uma reflexão pela óptica da Teoria das Situações Didáticas*. 2017. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, São Paulo, SP, 2017.

GRANDO, R. C. *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

KAPP, K. M. *The Gamification of learning and Instruction*: Game-based Methods and Strategies of Training and Education. Pfeiffer, 2012.

KAPP, K. M., BLAIR, L., MESCH, R. *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*: Ideas into Practice. Wiley, 2014.

LANDERS, R. N., BAUER, K. N., CALLAN, R. C., ARMSTRONG, M. B. Psychological Theory and the Gamification of Learning. In: T. Reiner, L. C. Wood (eds). *Gamification in Education and Business*. Springer, 2015. p. 165 – 182.

MACEDO, L., PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *4 Cores, Senhas e Dominó*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MCGONIGAL, J. A. *Realidade em jogo*: por que os jogos nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller LTDA, 2012.

TONÉIS, C. N. *A Experiência Matemática no Universo dos Jogos Digitais*: O processo do jogar e o raciocínio lógico e matemático. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

WERBACH, K., HUNTER, D. *For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, G., CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*. Implementing Game Mechanics. in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reily Media, 2011.

ZILLE, J. A. B. *A intensificação do agenciamento nos games*: do jogador ao jogador-criador. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Enviado:05/07/2018
Aceito: 04/09/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

TEXTBOOK ANALYSIS AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE TEACHER WHO TEACHES MATHEMATICS

Gilberto JANUARIO[13]

Resumo: neste artigo, evidenciamos o recorte de um projeto de pesquisa que teve por objetivo o estudo das contribuições da análise de livro didático para a prática pedagógica do professor que ensina Matemática. Em sua prática pedagógica, dentre outras ações, cabe ao professor conceber um tratamento adequado aos conteúdos matemáticos para que esses possam se tornar potencialmente significativos aos alunos. Porém, quais elementos teóricos estão à disposição do professor para selecionar e desenvolver o rol de conteúdos matemáticos? De que modo essa ação contribui para a sua prática pedagógica? Essas questões nos motivaram a analisar, pela perspectiva da Teoria Antropológica do Didático, como três livros didáticos abordam o conceito de Função para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e que elementos promovem a (re)construção da prática pedagógica do professor que ensina Matemática.

Palavra-chave: Prática Pedagógica. Análise de Livro Didático. Educação Matemática. Currículo de Matemática

Abstract: in this article, we show the cut of a search project that had for goal, the study of contribuitions at the textbook analysis for the pedagogical practice of the teacher wo teaches Mathematics. In its pedagogical practice, among other actions, it is up to the teacher to grant a suitable treatment to the mathematics contentes for them to become potentially significant to the students. Although, which theoretical elements are at disposal to the teacher to select and develop the list of mathematics contentes? In which way this action contributes for his pedagógica practice? Those questions, motivated us to analyze, by the Anthropological Teaching Theory perspective, so three textbooks approach the concepts of Function for students from 9th grade and which elements promote the (re)construction of pedagogical practice of the teacher who teaches mathematics.

Keywords: Pedagogical Practice. Textbook Analysis. Mathematics Education. Mathematics Curriculum.

Considerações iniciais

[13] Doutor em Educação Matemática Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: januario@ufop.edu.br.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Os professores estão envolvidos em diversas atividades no ambiente escolar, as quais objetivam promover, em sala de aula, as condições favoráveis para que estudantes compreendam os conceitos e construam a aprendizagem matemática. Para tanto, faz-se necessário que o professor articule algumas ações: organizar e desenvolver o currículo que atenda às necessidades de aprendizagem da turma; escolher o material didático que melhor corresponda a essas necessidades; elaborar instrumentos avaliativos; desenvolver estratégias metodológicas apropriadas; e dar tratamento aos conteúdos de ensino. Essa última ação constitui-se de uma tarefa imprescindível, pois os conteúdos formam o saber a ser aprendido (PAIS, 2008).

Rocha e Ponte (2006) citam as recomendações dos documentos do National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) e da Associação dos Professores de Matemática (APM) de Portugal em relação à importância das atividades a serem trabalhadas em Matemática. Esses documentos expõem que o trabalho desenvolvido em sala de aula pode se dar a partir de atividades apropriadas que encaminhem os estudantes a exploração, descobertas e reflexão, o que é possível "propiciar aos alunos experiências matemáticas significativas, que promovem o seu 'saber matemático', de modo que 'saber matemática' corresponde a 'fazer matemática'" (ROCHA e PONTE, 2006, p. 30).

Para possibilitar a compreensão dos conceitos a partir de um conjunto de experiências matemáticas potencialmente significativas e promover o saber matemático, o professor recorre aos livros didáticos para selecionar e organizar os conteúdos. Essa prática deve ser realizada a partir de critérios de escolha, análise crítica dos conteúdos e situações-problema a seres abordadas ao mediar/promover situações de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor pode avaliar qual é o tratamento dado aos conteúdos e se esse tratamento possibilita um trabalho a partir da investigação e das descobertas matemáticas. A análise de conteúdos de livros didáticos constitui-se de estudo, investigação, avaliação, teste e desenvolvimento do que é proposto nas unidades didáticas presentes nas obras. Todavia, esta análise deve se dar com intencionalidade, portanto, requer uma reflexão sobre os saberes que serão mobilizados e construídos pelos alunos e de que modo a abordagem dada pelos elaboradores dos materiais podem efetivamente contribuir nesse processo. A prática de analisar os conteúdos permite ao professor de Matemática a possibilidade de identificar os tipos de situações-problema que favoreçam um ambiente em que os estudantes possam trabalhar

e-ISSN: 2318-1540

matematicamente e, como consequência, construir sentidos e significados dos conceitos abordados (JANUARIO, 2010).

Nesse cenário, é relevante que a escola conceba seu projeto educacional objetivando uma formação crítica e transformadora. Formar estudantes críticos, que reflitam sobre os problemas da sociedade e que tenham condições para nela intervir, transformando sua realidade, requer posturas pedagógicas diferenciadas. Desse modo, conforme a postura do professor e suas concepções filosófico-pedagógicas em conceber suas aulas, a análise de conteúdo possibilita a escolha pelo livro didático que venha ao encontro do currículo a ser desenvolvido e que, a partir da abordagem dada pelos autores, promova/potencializa nos estudantes as competências e habilidades matemáticas esperadas pelos documentos oficiais que orientam o currículo escolar.

A análise de conteúdos de livros didáticos de Matemática pode ser um norte que direciona o professor a realizar suas atividades e ensinar/mediar processos de aprendizagem matemática que desenvolva no estudante o raciocínio crítico-reflexivo-transformador. Ao refletir sobre esse processo, algumas questões têm nos inquietado: Que elementos teóricos o professor dispõe para selecionar e desenvolver o rol de conteúdos matemáticos? De que modo essa ação contribui para a sua prática pedagógica?

Essas questões nos aproximaram do projeto de pesquisa que teve por objetivo identificar as contribuições da análise de livro didático para a prática pedagógica do professor que ensina Matemática.

Sobre a prática pedagógica do professor

Em Educação, especificamente em Educação Matemática, o termo *prática pedagógica* tem sido presente nas produções com foco nas questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor que ensina Matemática nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O vocábulo *prática,* conforme dicionários da língua portuguesa, refere-se a um determinado tipo de ação, o que viabiliza – ou não – a realização de atividades rotineiras, relacionadas às experiências, fruto do trabalho e dos fazeres cotidianos. O vocábulo *pedagógica* está relacionado ao conjunto de atividades compreendidas pela área do saber que trata da educação e da instrução escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, portanto, a

e-ISSN: 2318-1540

Pedagogia. Então, a prática pedagógica pode ser entendida enquanto um conjunto de ações e de atividades rotineiras do profissional da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental, PCN, (BRASIL, 1998) expõem a relevância da compreensão do conceito dessa prática desenvolvida por professores. Esses documentos esclarecem que, ao levar em conta o processo histórico-social de mudanças de ideias frente ao universo escolar, é possível identificar divergências no modo de se conceber as atividades do professor, mesmo porque, até então não se tinha clareza quanto à natureza destas atividades.

Conforme expõem os PCN, o tecnicismo educacional, estimulado pelo behaviorismo e demais teorias que focavam uma abordagem sistemática do ensino, marcaram a década de 1970 e determinaram "uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes" (BRASIL, 1998, p. 31).

Esse documento sugere que esse modo de conceber a prática pedagógica promoveu processos de ensino conteudistas e enrijecidos e processos de aprendizagem mecânicos e, possivelmente, fora do contexto histórico-social do aluno, implicando em resultados de aprendizagem sem relação com questões sociais ou temas de interesse dos alunos, baseada em práticas que pouco contribuíam para a construção de sentidos e significados dos conceitos abordados. Em oposição a esse modelo de prática, os PCN evidenciam que a prática pedagógica não pode ser resumida a um conjunto de ideias e/ou habilidades, pois se trata de um saber-fazer que está em constante atualização devido à heterogeneidade do público alvo a que se destina os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao escrever sobre a prática do professor, Souza (2005) evidencia dois aspectos que a constituem: o social e a sala de aula. A prática pedagógica como parte de um processo que envolve a dimensão educativa na esfera da escola e fora dela é vista como o primeiro aspecto. Em relação à esfera escolar, as atividades dos professores referem-se às reuniões com os pais dos alunos e com a comunidade; à organização da semana de planejamento; à participação em de reuniões de estudo com os pares; à participação em conselhos de classe ou de escola. No que se refere à prática pedagógica fora do espaço escolar, são exemplos o engajamento nos movimentos sociais; adesão ao movimento de greves; participação em assembleias, passeatas ou reuniões de sindicatos.

e-ISSN: 2318-1540

No entender de Souza (2005), a prática pedagógica, que é social, é produzida por esses movimentos, os quais têm como conteúdos centrais "a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos, a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo teias ou redes de informação e ação política" (p. 2).

Em relação ao segundo aspecto – relacionado à sala de aula – a prática pedagógica compreende o conjunto de ações desenvolvidas pelo docente, no cenário escolar, ao mediar/promover processos de aprendizagem e nesse cenário evidenciam-se suas múltiplas dimensões: "professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola" (SOUZA, 2005, p. 3).

Em relação à prática social, Veiga (1992) argumenta que a prática pedagógica é orientada por "objetivos, finalidades e conhecimentos [...]. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização" (p. 16).

Entendemos, em ambos os aspectos destacados por Souza (2005), que a prática do professor reflete uma postura social e indicam dois tipos de práticas: a que envolve as dimensões sociais de um processo social e constitui a *prática docente*, que não relaciona-se diretamente com os processos de ensino e de aprendizagem, mas com um conjunto de ações fora do contexto de sala de aula; a que está estreitamente ligada às atividades do professor ao ensinar/mediar processos de aprendizagem e constitui a *prática pedagógica*, caracterizada pelas ações do professor frente a seleção, organização e o desenvolvimento de conteúdos curriculares conforme as necessidades de aprendizagem da classe; escolha pelo material didático que melhor atenda aos objetivos do ensino; elaboração de instrumentos avaliativos; estratégias metodológicas desenvolvidas; e tratamento a ser dado aos conteúdos de ensino. Portanto, todo o conjunto de trabalho realizado em sala de aula ou em função do desenvolvimento curricular.

Por ser uma dimensão da prática docente, deste modo, social, a prática pedagógica do professor que ensina Matemática deve estabelecer uma concepção de ensino e de aprendizagem em que os objetivos estejam em harmonia com uma formação transformadora, preparando os estudantes para posicionarem-se de forma crítica e reflexiva frente às situações política-econômico-social.

Assim, ensinar/mediar processos de aprendizagem matemática significa possibilitar estratégias para a formação do ser humano pautadas na construção da ética e de valores. Para

tanto, o professor precisa constituir sua prática pedagógica que venha ao encontro desse perfil de educação.

Embora constituir-se professor possa se dar em momentos que antecedem o curso universitário, é na formação inicial que a prática pedagógica passa pelo processo de concepção. D'Ambrosio (2005), ao escrever sobre esse processo, expõe os desafios emergentes desta prática sob a ótica do professor formador, ressaltando a necessidade de "[...] explorar e investigar atividades que levem o futuro professor a se dispor a analisar o trabalho dos alunos e, ao mesmo tempo, estimulá-lo a desenvolver seu conhecimento matemático de maneira mais complexa" (p. 23). Assim, a formação inicial torna-se o cenário propício para que o futuro professor possa constituir sua prática pedagógica, a partir das experiências vivenciadas na licenciatura, de forma marcante, influente e exemplar.

No entanto, a prática pedagógica pode ser remodelada, reconstituída, ressignificada inúmeras vezes, de acordo com o interesse do professor e a necessidade do público a que se destina. É possível identificar na apresentação dos PCN (BRASIL, 1998) que esse documento objetiva auxiliar o professor acerca da reflexão frente a sua prática pedagógica. Ao considerarmos que a Matemática, por muitos anos, foi ensinada de forma conteudista, de currículo enrijecido, pensamos que (re)pensar a prática pedagógica em Matemática torna-se fundamental para que se promova os avanços científicos e tecnológicos que desencadeiem uma educação de qualidade.

Assim, a escolha do livro didático que melhor promova situações investigadoras e problematizadoras de modo a despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pode se constituir uma ação que promova o professor a (re)pensar sua prática pedagógica. A escolha do livro didático e a reflexão crítica sobre o modo que os autores desses materiais abordam os conteúdos se constituem atividades que requer rigor do professor, pois é a partir da seleção de conteúdos que o docente fará uma transposição do currículo prescrito, portanto oficial, para o currículo praticado, aquele efetivamente desenvolvido.

Todavia, o aspecto social da prática pedagógica não reflete apenas na preocupação de cumprir ou não o currículo, mas, sobretudo, na qualidade dos conteúdos a serem trabalhados. Por isso, pensamos que a partir de critérios definidos, os professores podem realizar análise sobre os conteúdos apresentados nos livros didáticos.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A pesquisa que desenvolvemos (JANUARIO, 2010) procurou investigar quais são as contribuições da análise de livros didáticos para a prática pedagógica do professor que ensina Matemática. Neste artigo, procuramos apresentar um recorte desse trabalho, objetivando responder que elementos são evidenciados para que o professor possa repensar, remodelar, reconstituir sua prática pedagógica.

Contextualizando a pesquisa

Em nossa trajetória como formadores e professores que ensinam Matemática, temos identificado que a prática do professor tem se constituído em desenvolver ações que promovam processos de ensino e aprendizagem significativos para os estudantes, aos pais, ao próprio professor e à comunidade escolar. Possivelmente por isso, algumas investigações na linha de pesquisa em Formação de Professores que ensinam Matemática (PAIVA e NACARATO, 2006; LOPES e CURI, 2008; FIORENTINI e CRISTÓVÃO, 2010) têm focado seus objetivos em estudar as ações do professor frente ao rol de atividades didático-pedagógicas no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e nos saberes que esses profissionais mobilizam para mediar/promover esses processos.

Assim, ao estudar a prática do professor que ensina Matemática, busca-se identificar quais são as ações desenvolvidas por esse profissional ao mediar/promover processos de aprendizagem matemática e de que modo essas ações (re)constroem a prática.

Nessa perspectiva, ao analisar conteúdos matemáticos abordados por autores de livros didáticos, o professor torna-se um investigador do material a ser utilizado por ele e por seus alunos. Nesse entender, a pesquisa procurou identificar quais as contribuições da organização praxeológica ao abordarem a introdução ao conceito de Função, presente nos livros didáticos de Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental, à prática do professor de Matemática (JANUARIO, 2010).

Optamos pelo tema Função por tratar-se de um conceito amplamente estudado no Ensino Médio e trabalhado a partir de suas variações e aplicações nas múltiplas disciplinas, por exemplo, Matemática, Física, Química, Biologia e Geografia. Desse modo, embora seja um conceito matemático, a aplicação de Função é um tratamento multidisciplinar que se inicia no

e-ISSN: 2318-1540

Ensino Fundamental, no 9º ano. Inicialmente identificamos que algumas pesquisas já tinham focado suas problemáticas sobre o tema Função.

O trabalho desenvolvido por Oliveira (1997) constatou que há dificuldades no campo conceitual de Função nos diferentes níveis de ensino, o que a levou a trabalhar com estudantes do primeiro ano do curso de Engenharia por meio de sequências didáticas objetivando a conceituação de Função, propiciando para esses estudantes a construção de significados frente a tal conceito.

A investigação realizada por Rossini (2006) consistiu em um trabalho colaborativo com professores para identificar as concepções e as dificuldades desses docentes frente ao conceito de Função. O estudo foi desenvolvido a partir da construção de uma sequência didática que tratava do ensino desse conteúdo para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, procurando identificar quais organizações matemáticas são mobilizadas pelos professores para tal construção. A pesquisa revelou que, conforme constroem as organizações didáticas, eles reconstroem seus saberes sobre Função.

Maia (2007) realizou um estudo sobre o ensino de Funções Quadráticas e do uso de *softwares* no processo de aprendizagem do conceito de Função. Após realizar análise em alguns livros didáticos, o trabalho de campo foi constituído por grupos de alunos do 9º ano que realizaram sequência didática solicitando o tratamento gráfico e algébrico de Funções Quadráticas com o auxílio do *Winplot*, papel e lápis. A pesquisadora expõe que houve um avanço por parte desses alunos frente à construção do conceito desse tipo de Função.

A escolha por conteúdos que propiciem um ambiente favorável para que o estudante possa investigar, tentar, errar, construir, averiguar e socializar o que está trabalhando é um fator que promoverá a aprendizagem significativa. Desse modo, a postura do professor não está presente apenas nas ações de sala de aula, mas no processo de organização e desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados pelos alunos.

Em relação aos conteúdos, percebemos, em nossa prática enquanto professores que ensinam/mediam processos de aprendizagem matemática, que os estudantes apresentam dificuldades ao trabalhar com o tema Função. Desse modo, a análise de conteúdo possivelmente permite ao professor mobilizar saberes, mudar posturas, (re)constituir sua prática pedagógica e promover novas propostas de aprendizagem.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Para que pudéssemos chegar ao objetivo da investigação, escolhemos três livros didáticos do 9º ano visando identificar de que modo os autores introduzem o conceito de Função. Para Sacristán (2000), o livro didático, enquanto um dos intervenientes do currículo, influencia de forma acentuada a prática do professor. No entender desse autor, essas obras são, na maioria das vezes, as principais fontes para elaboração das aulas, a partir do que os autores desses materiais propõem. Por outro lado, o professor toma conhecimento do currículo prescrito a partir do elenco de conteúdos abordados pelos autores dos livros didáticos.

Para a escolha, nos pautamos nos critérios: (i) um dos livros apresentasse proposta inovadora; (ii) os outros dois livros apresentassem uma proposta mais "tradicional"; e (iii) os três livros tivessem sido usados por nós, na condição de estudantes e/ou professores.

A partir dos critérios de escolha, selecionamos três livros didáticos, para identificarmos, por meio da análise, a organização praxeológica presente na introdução ao conceito de Função. Os livros adotados, conforme ilustras as Figuras 1, 2 e 3, foram: (i) *A Conquista da Matemática,* de autoria de Jose Ruy Giovanni, Benedito Castrucci e José Ruy Giovanni Junior, faz parte de uma coleção da editora F.T.D. composta por livros para todos os anos do ensino fundamental, publicado em 2002; (ii) *Matemática,* de autoria de Luiz Marcio Imenes e de Marcelo Cestari Terra Lellis, publicado pela editora Scipione em 1997 e constou do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2001; e (iii) *Projeto Araribá: Matemática*, de autoria coletiva, publicado pela editora Moderna, em 2006 e fez parte do catálogo do PNLD de 2008.



Figura 1: Capa do livro
A conquista da Matemática



Figura 2: Capa do livro
Matemática



Figura 3: Capa do livro
Projeto Araribá Matemática

e-ISSN: 2318-1540

A pesquisa consistiu de uma investigação na perspectiva da pesquisa qualitativa conforme concebem Lüdke e André (1986). Esse tipo de pesquisa nos auxiliou no processo de estudo por propiciar o encontro de respostas muito particulares, em que há um nível de realidade e fidedignidade a partir da análise e de interpretação a luz de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser quantificados, mas que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não são reduzidos à operacionalização de variáveis, conforme entendem esses autores.

Para a análise crítica das estratégias utilizadas pelos autores, nos pautamos na Organização Praxeológica presente na Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 1999), referente às *Tarefas, Técnicas, Tecnologias e Teorias*.

Na análise dos tipos de tarefas propostas nos livros escolhidos, observamos:

- se apresentavam abordagem histórica do conceito de Função;
- se possibilitavam favorecer a fase adidática, conforme a Teoria das Situações Didática (BROUSSEAU, 2008); e
- se apresentavam diferentes tipos de registros e suas devidas conversões, presentes na teoria de Registro de Representação Semióticas (DUVAL, 2003).

Não explicitaremos, aqui, os referenciais teóricos que sustentaram a análise feita dos conteúdos propostos pelos autores dos três livros didáticos. É possível encontrá-los no relatório final da Pesquisa desenvolvida (JANUARIO, 2010).

A partir do referencial teórico e da metodologia, analisamos as situações-problema propostas pelos autores dos três livros ao abordarem a introdução ao conceito de Função. Posteriormente, elaboramos um quadro com os tipos de tarefas apresentadas nos três livros e o número de vezes que elas ocorreram nos exemplos e nos exercícios propostos.

Para facilitar a citação das obras, chamamos de A, o livro *A Conquista da Matemática;* de B, o livro *Matemática;* e de C o livro *Projeto Araribá: Matemática*. Em relação ao conceito de Função, os autores dos livros A e C propuseram situações que visavam à abordagem pela relação entre duas grandezas e relação entre dois conjuntos; os autores do livro B abordaram por meio da relação entre duas grandezas enfatizando a interdependência dessas grandezas e as variações (direta ou inversamente proporcionais).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Sobre a Teoria das Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008), as situações apresentadas nos livros A e C não favoreciam a fase adidática, enquanto o as situações apresentadas no livro B, favoreciam.

Quanto à abordagem histórica, apenas os livros B e C apresentaram situações que faziam referência à história da Matemática: os autores do livro B fizeram três referências e os autores do livro C, uma referência.

Em relação ao Registro de Representação (DUVAL, 2003):

- quanto ao *registro*: nos três livros analisados, os autores propuseram situações com tabelas, leis, diagramas e gráficos, prevalecendo o registro algébrico; no livro A, não houve a abordagem do registro gráfico;
- quanto à *conversão*: as situações propostas pelos autores do livro A compreenderam as conversões linguagem natural → lei, tabela → diagrama e lei → diagrama; as situações do livro B possibilitaram as conversões linguagem natural → lei, linguagem natural → tabela, tabela → lei, lei → tabela e lei → tabela → gráfico; e as situações do livro C compreenderam as conversões linguagem natural → lei, tabela → lei, lei → tabela gráfico.

Quanto à Organização Praxeológica (CHEVALLARD, 1999):

- *tipos de Tarefa*: as situações propostas no livro A apresentaram 23 tipos de tarefas nos exemplos e 39 nos exercícios propostos; em relação ao livro B, foram 10 tipos nos exemplos e 38 nos exercícios propostos; quanto ao livro C, as situações propostas apresentaram 24 tipos de tarefas nos exemplos e 46 nos exercícios propostos;
- os tipos de Tarefas que apareceram com maior frequência nos três livros foram: (a) Determinar a lei de formação de uma Função a partir de um texto; (b) Identificar os diagramas que representam Função; (c) Completar Tabela; (d) Descobrir a fórmula a partir de uma tabela; (e) Determinar a imagem de um número conhecida a lei de formação da Função; e (f) Determinar o valor de x dada a sua imagem.

Contribuições da análise de livro didático à prática do professor de Matemática

Critérios permeiam a prática pedagógica do professor que ensina/media processos de aprendizagem matemática. Para realizar atividades rotineiras de sala de aula, esse profissional

e-ISSN: 2318-1540

se utiliza de parâmetros para escolher os materiais que utilizará com seus alunos; para selecionar, elaborar ou desenvolver situações problematizadoras e de investigação; e para criar um ambiente favorável à construção dos significados e à apropriação dos conceitos matemáticos.

Mas qual a origem dos critérios? Possivelmente no decorrer de sua carreira no magistério, o professor desenvolva suas atividades com o olhar crítico, questionando-se o porquê de utilizar determinado material ou propor determinada atividade, vislumbrando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Essa postura, então, subsidia a prática do professor dando-lhe elementos para estabelecer e nortear suas escolhas.

Se concebermos o saber-fazer docente sustentado por teorias – as quais o professor teve contato na formação inicial ou em que o contato se deu em cursos de formação continuada –, os critérios emergem de teorias que norteiam as ações do professor no cenário escolar. Os critérios se constituem, então, de elementos que direcionarão o olhar investigativo do professor para as atividades de seu trabalho pedagógico. Desse modo, ao selecionar livros didáticos que apresentem a abordagem dos conteúdos mais adequada para que promova, nos alunos, a construção da aprendizagem, é fundamental que o professor tenha critérios frente às situações-problema propostas pelos autores desses materiais.

Nessa perspectiva, a pesquisa evidenciou que a análise de livro didático apresenta elementos para que o professor estabeleça um olhar avaliativo frente à abordagem dada aos conteúdos e atividades apresentadas pelos autores desses materiais. Porém, a análise deve ser concebida a partir de parâmetros apresentados por teorizações ou elaborados a partir delas.

A análise do tratamento dado pelos autores dos livros didáticos à introdução ao conceito de Função, a partir da Organização Praxeológica (CHEVALLARD, 1999), propiciou identificar nas atividades propostas os tipos de tarefas, as possibilidades de técnicas mobilizadas pelos estudantes e o discurso teórico-tecnológico. Em relação à Teoria das Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008), foi possível identificar quais atividades propiciavam um ambiente para que os estudantes pudessem manipular seus saberes, criar hipóteses, socializar suas dúvidas com os colegas e desenvolver as situações de modo a construir os significados matemáticos.

Quanto ao Registro de Representação Semiótica (DUVAL, 2003), essa teoria possibilitou identificar nos conteúdos se haviam ou não diferentes quadros, registros e mudanças de quadros, permitindo ao professor selecionar, descartar ou complementar as

atividades que contribuíssem para que os estudantes trabalhassem os conceitos a partir de diferentes pontos de vista no contexto matemático.

A análise de livro didático contribui para que o professor possa vislumbrar sua postura em sala de aula, ao conceber ações que promovam um ambiente favorável à aprendizagem do aluno. Desse modo, analisar livro didático traz elementos para que o professor possa (re)pensar, (re)modelar, (re)constituir sua prática pedagógica, uma vez que o conjunto de ações relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem passa a ser concebido a partir de uma postura crítica e reflexiva do professor que ensina/media processos de aprendizagem matemática.

Identificar as situações propostas em livros didáticos que melhor atendam as expectativas e objetivos de aprendizagem, possibilita ao professor refletir sobre o aluno que ele está formando e vislumbrar o modo que esse estudante desenvolve seu raciocínio para apropriar-se dos saberes matemáticos. A atividade de analisar livro didático permite ao professor fazer intervenções no processo de aprendizagem, mediando as relações entre o estudante e o saber matemático que está sendo construído. Desse modo, tal atividade auxilia o professor a selecionar, organizar e desenvolver o currículo apresentado e, ao identificar os saberes mobilizados pelos estudantes, permite que o professor desenvolva uma avaliação no processo em que ocorre a aprendizagem, diferente de modelos avaliativos realizados ao final de um determinado período letivo e que objetiva apenas verificar se houve ou não a apropriação dos conceitos trabalhados.

Portanto, realizar análise de livros didáticos apresenta elementos para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica e nela intervir, redesenhando suas ações frente aos processos de ensino e de aprendizagem dos saberes matemáticos, vislumbrando potencialidades desses processos na construção dos significados e na apropriação dos conceitos que estão sendo trabalhados.

Considerações finais

Ao retomarmos as questões que direcionaram este recorte – *Que elementos teóricos o professor dispõe para selecionar e desenvolver o rol de conteúdos matemáticos? De que modo essa ação contribui para a sua prática pedagógica?* – entendemos ser relevante que o

e-ISSN: 2318-1540

profissional em educação entenda e compreenda os conceitos teóricos que estão relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre as diferentes atividades que constituem a prática pedagógica, o professor que ensina/media processos de aprendizagem matemática também seleciona, desenvolve, adapta os conteúdos prescritos nos documentos oficiais, que geralmente são parâmetros, orientações ou propostas curriculares. Esses documentos expressam um conjunto de concepções teóricas, textualizadas pelos autores e por aqueles que idealizam tais materiais.

Nessa perspectiva, os elementos teóricos que o professor dispõe para selecionar e desenvolver o rol de conteúdos matemáticos são aqueles devidamente explicitados nesses documentos. Outros elementos são apresentados ao longo de sua trajetória docente, desde a formação inicial, inclusive as reflexões e discussões promovidas por periódicos da área ou materiais institucionais das secretarias de educação.

Entendemos, assim, que o contato com as teorizações e as contribuições de pesquisas em Educação Matemática pode constituir-se um fator relevante para a mudança de posturas na prática pedagógica do professor, dando possibilidade para que este encontre e dê sentido ao ensino de Matemática e contextualize o seu saber. Concebemos contextualizar não apenas no sentido de se fazer relações com as atividades cotidianas dos estudantes, mas, também, buscar significar o saber matemático por meio da contextualização interna à Matemática.

Desse modo, a prática pedagógica do professor poderá ser concebida de forma interdisciplinar, não apenas no sentido de buscar referenciais em diversas áreas do conhecimento, mas realizar suas atividades por meio de situações-problema que visem conceber o saber a partir de diversas perspectivas dos conceitos e teorias.

A análise de livro didático compreende uma ação que contribui para a prática pedagógica do professor que ensina/media processos de aprendizagem matemática, pois desperta nesse profissional um olhar crítico e investigativo no processo de seleção de material didático, situações-problema e elaboração de atividades; fomenta o despertar de interesse pelas questões didático-pedagógicas à luz dessas teorias, não de forma teórica, mas procurando colocá-las em prática nas atividades enquanto docente.

Tal prática de analisar conteúdos abordados em livros didáticos propicia elementos que promovem o desejo e a prática de explorar o repertório de conteúdos, materiais e atividades, instigando a prática da análise prévia do conjunto de situações-problema sugeridas para a sala

e-ISSN: 2318-1540

de aula, antes de propor aos estudantes. Também, promove a reflexão em relação ao currículo de Matemática para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Pensar o currículo de Matemática é vislumbrar os elementos que o compõem e de que forma ele se manifesta no cenário educacional: prescrito, apresentado, em ação, moldado pelo docente, praticado e avaliado, conforme esclarece Sacristán (2000). Portanto, a análise de livro didático coloca o professor diante de possibilidades de intervenção, a partir da prática pedagógica, na transposição do currículo apresentado para o currículo praticado.

Mas o que é pensar em possibilidades na prática pedagógica? É vislumbrar um trabalho a partir de certezas, de objetivos alcançados. É realizar um trabalho permitindo que o estudante acesse os saberes matemáticos, apropriando-se dos conceitos e construindo aprendizagens significativas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Matemática*. MEC/SEB, 1998.

BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das Situações Didáticas*: conteúdos e métodos de ensino. Tradução de Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.

CHEVALLARD, Y. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. In: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

D'AMBROSIO, B. Cultura e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Musa, 2005, p. 20-32.

DUVAL, R. Registros de Representação Semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão da Matemática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Aprendizagem em matemática*: Registros de Representação Semiótica. Campinas: Papirus, 2003, p. 11-33.

FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). *Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

GIOVANNI, J. R.; CASTRUCCI, B.; GIOVANNI JUNIOR, J. R. *A conquista da Matemática*: 8ª série. São Paulo: FTD, 2002.

IMENES, L. M. P.; LELLIS, M. C. T. *Matemática*: 8ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

e-ISSN: 2318-1540

JANUARIO, G. Análise de conteúdo de livros didáticos: contribuições à prática do professor de Matemática. 2010. 72f. Monografia (Especialização em Formação de Professores). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: IFSP, 2010.

LOPES, C. E.; CURI, E. (Org.). *Pesquisas em Educação Matemática*: um encontro entre a teoria e a prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, D. *Função Quadrática*: *Um estudo didático de uma abordagem computacional*. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2007.

OLIVEIRA, N. *Conceito de Função*: uma abordagem do processo ensino-aprendizagem. 1997, 174f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1997.

PAIS, L. C. Transposição Didática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Educação Matemática*: uma (nova) introdução. 3. ed. (revisada). São Paulo: EDUC, 2008, p. 11-48.

PAIVA, M. A. V.; NACARATO, A. M. (Org.). *Formação do Professor que Ensina Matemática*: Perspectivas e Pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Projeto Araribá: Matemática 8ª série (obra coletiva). São Paulo: Moderna, 2006.

ROCHA, A.; PONTE, J. P. Aprender matemática investigando. In: *Zetetikè*. Campinas. v. 14. n. 26, p. 30-54, 2006.

ROSSINI, R. *Saberes docentes sobre o tema Função*: uma investigação das praxeologias. 2006, 384f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: *IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola*. Lajeado. Anais do IV EIACERP. Lajeado: UNIVATES, 2005, p. 1-7.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

Enviado: 28/06/2018
Aceito: 22/09/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

CONCEPÇÕES E ENSINO DE INEQUAÇÕES: EMPREGO DAS TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU OU POR MEIO DO ESTUDO DE FUNÇÕES AFIM?

CONCEPTIONS AND TEACHING OF INEQUACIES: EMPLOYMENT OF THE TECHNIQUES OF RESOLUTION OF EQUATIONS OF 1º DEGREE OR THROUGH THE STUDY OF AFIM FUNCTIONS?

Adiel Praseres CHAVES[14]

Resumo: conceber e ensinar inequações por meio do estudo de funções tem como objetivo auxiliar o professor de matemática em formação, a ter uma visão mais ampla do ensino de inequações fundamentado no estudo de funções. Por intermédio do estudo da Função Polinomial do 1º grau ou Função Afim, desde a sua representação gráfica conhecendo os pontos de intersecção da reta que a representa com os eixos das abscissas (x) e das ordenadas (y) no sistema de eixos cartesiano x0y, até o estudo dos sinais, determinar o conjunto solução de uma inequação por meio do estudo de funções afim, torna-se consciente, por não mais ser necessário se valer de regras para mudanças de sinais (> ou <) que justifique o conjunto solução e sim ter como fundamentação o estudo de funções afins.

Palavras-chave: Concepção. Ensino. Inequações. Funções Afins.

Abstract: designing and teaching inequalities through the study of functions aims to help the teacher of mathematics in formation, to have a broader view of the teaching of inequalities based on the study of functions. By means of the study of the Polynomial Function of the 1st degree or Function Afim, from its graphical representation knowing the points of intersection of the line that represents it with the axes of the abscissas (x) and of the ordinates (y) in the system of axes Cartesian x0y, until the study of the signals, to determine the solution set of an inequality by means of the study of related functions, becomes conscious, because it is no longer necessary to use rules for changes of signals (> or <) that justifies the solution set e but to have as foundation the study of related functions.

Keywords: Conception. Teaching. Inequations. Related Functions.

Introdução

[14]Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor de Matemática do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Zé Doca. E-mail: adiel.adielchaves@gmail.com

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Conceber e ensinar inequações por meio do estudo de funções está intimamente relacionado com as concepções sobre a Matemática e sobre o seu ensino. As concepções sobre a Matemática e sobre o seu ensino, permeiam na construção da identidade profissional do professor de matemática, bem como em sua prática docente. Assim,

> As concepções que temos de um objeto podem ser vistas como almagamado de significados vários, produzidos no interior de atividades, que atribuímos ao referido objeto. Em particular, as concepções que um professor de matemática tem acerca da Matemática, seu ensino e sua aprendizagem, podem ser vistas como o amalgamento desses vários significados, produzidos durante sua formação, atribuídos por ela a essa ciência, determinantes de (e determinadas por) sua ação em sala de aula (FERNANDES; GARNICA, 2002, p. 24).

As concepções do professor, assim como suas experiências em sala de aula, segundo Santos (2009, p. 58), estão relacionadas "com as influências que recebem ao longo de suas vidas, principalmente enquanto estudantes da educação básica e superior, e posteriormente, como profissional docente". Tais concepções, segundo Ponte (1992), "tem uma natureza cognitiva, pois são elas que dão sentido a tudo que percebemos no mundo, inclusive limitando ou potencializando pensamentos e ações".

O professor de matemática se identifica com sua prática pedagógica, ela determina suas preferências sobre o conteúdo, suas concepções e ensino, que segundo Thompson (1997) precisa ser compreendida como forma de melhorar a qualidade do ensino de matemática nas escolas.

> Se os padrões característicos de comportamento dos professores são realmente uma função dos seus pontos de vista, crenças e preferências sobre o conteúdo e seu ensino, então qualquer esforço para melhorar a qualidade do ensino de Matemática deve começar por uma compreensão das concepções sustentadas pelos professores e pelo modo como estas estão relacionadas com sua prática pedagógica. A falha em reconhecer o papel que as concepções dos professores podem exercer na determinação de seu comportamento pode, provavelmente, resultar em esforços mal direcionados para melhorar a qualidade do ensino de matemática nas escolas (THOMPSON, 1997, p. 14).

Quanto ao estudo de inequações, ele é apresentado inicialmente nos livros didáticos de matemática do 8º ano do Ensino Fundamental, nesse nível de ensino, a determinação do conjunto solução ou conjunto verdade de uma inequação se dá tendo como base as técnicas de

e-ISSN: 2318-1540

resolução de equações do primeiro grau. Como resolver uma equação (ou igualdade) é ir ao encontro de um único valor (número) desconhecido que satisfaça a igualdade, determinar o conjunto solução de uma inequação (desigualdade) é ir ao encontro de vários (números) que satisfaça a desigualdade. Para tal, nesse nível de ensino, se usa regras para mudança de desigualdade (> ou <) quando necessário que justifique o conjunto solução da inequação em estudo. O estudo de inequação é retomado nos livros didáticos de matemática do Ensino Médio, geralmente no final dos capítulos das funções: Afim, Quadrática, Exponencial, Logarítmicas e Trigonométricas. Neste, nos limitaremos à determinação do conjunto solução de uma inequação por meio de funções afins. Apresentamos inicialmente o estudo matemático da Função Polinomial do 1º grau ou Afim, em seguida, tendo como base referido estudo, a determinação do conjunto solução de uma inequação por meio de funções afins.

Estudo matemático da Função Afim

A Função Polinomial do 1º grau ou Afim se apresenta nas abordagens de livros didáticos do Ensino Médio como uma função do tipo f(x)=ax+b com a e b números reais. O número real a representa o coeficiente da variável x e o número real b representa o termo independente da Função Afim. O nome Polinomial do 1º grau origina-se da sua semelhança com um polinômio de grau 1, ou seja, o polinômio cujo expoente de sua variável x é 1.

Fazendo um parêntese, comentamos que quando no estudo de Geometria Analítica, o estudo analítico da reta se apresenta de forma parecida com a apresentação da Função Afim. No entanto, não se deve confundir o estudo analítico da reta com o estudo da Função Afim.

A representação gráfica de uma Função Afim

A Função Afim f(x)=ax+b, é representada graficamente por uma reta. Fundamentado no axioma da Geometria Euclidiana de que "por um ponto passam infinitas retas e por dois pontos distintos passam uma e somente uma reta", procuraremos esboçar o gráfico da Função Afim tendo como base o sistema de eixos cartesiano x0y e a representação dos dois pontos necessários para a construção da reta que a representa. Poderíamos obter os dois pontos necessários para a construção da reta que representa a Função Afim, atribuindo dois número

e-ISSN: 2318-1540

reais qualquer para x, diferentes, na função f(x)=ax+b, e ao efetuar as operações indicadas, determinar valores correspondentes para f(x) e assim obter os dois pares ordenados (x, y) que ao serem representados geometricamente no sistema de eixos cartesiano x0y, teríamos dois pontos por onde a reta possa ser construída. No entanto, poderemos obter os dois pontos necessários para a construção da reta que representa a Função Afim f(x)=ax+b, determinando o ponto de intersecção da reta com o eixo das abscissas (x) (ou raiz ou zero da função) e o ponto de intersecção da reta com o eixo das ordenadas (y) no sistema de eixos cartesiano x0y. Para determinar o ponto de intersecção da reta com o eixo das abscissas (x), basta determinar o valor de x na função f(x)=ax+b, quando f(x)=0, isto é, ax+b=0, efetuando as operações indicadas, $x = -\frac{b}{a}$. O par ordenado $(-\frac{b}{a},0)$ ao ser representado geometricamente no sistema de eixos cartesiano x0y, teremos o ponto por onde a reta que representa a Função Afim intercepta o eixo das abscissas (x). O outro ponto necessário para a construção da reta que representa a Função Afim é o ponto de intersecção da reta com o eixo das ordenadas (y). Para obtenção de referido ponto, basta determinar o valor de f(x) na função f(x)=ax+b, quando x=0, isto é, f(0)= a.0+b, efetuando as operações indicadas, f(0)=b. O par ordenado (0,b) ao ser representado geometricamente no sistema de eixos cartesiano x0y, teremos o ponto por onde a reta que representa a Função Afim intercepta o eixo das ordenadas (y). Os pontos $(-\frac{b}{a},0)$ e (0, b) representados geometricamente no sistema de eixos cartesiano x0y, são os dois pontos necessários para a construção da reta que representa a Função Afim. Isto é, ao traçar a reta passando pelos pontos e (0, b) determinados e representados geometricamente no sistema de eixos cartesiano x0y, esta reta será a representação gráfica da Função Afim f(x)=ax+b.

As particularidades da Função Afim

Sendo a Função Afim f(x)=ax+b, com a e b números reais, ela se particulariza quando:

- Ao se apresentar por f(x)=ax, $a \neq 0$ e b=0. Neste, a função é tida como função linear. Ela é representada graficamente por uma reta que passa pela origem dos eixos cartesianos x0y;

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

- Ao se apresentar por f(x)=ax, a=1 e b=0 ou seja, f(x)=x. Neste, a função é tida como função identidade. Ela é representada graficamente por uma reta que passa pela origem e situada no primeiro e terceiro quadrante do sistema de eixos cartesianos x0y, na posição de uma bissetriz;
- Ao se apresentar por f(x)=b, a=0 e $b \neq 0$. Neste, a função é tida como função constante. Ela é representada graficamente por uma reta paralela ao eixo das abscissas do sistema de eixo cartesiano x0y

Analisando a Função Afim quando crescente ou decrescente

Quando a Função Afim f(x)=ax+b se apresenta crescente ou decrescente? Tal compreensão além de contribuir na resolução de situações-problemas que requer de tais conhecimentos, facilita no esboço da sua representação gráfica.

Conhecendo $(-\frac{b}{a},0)$ e (0,b) pontos de intersecção do gráfico com o eixo das abscissas e das ordenadas, respectivamente, quando em $(-\frac{b}{a},0)$, $-\frac{b}{a}>0$ e quando em (0,b), b<0 ponto localizado no eixo das abscissas à direita e ponto localizado no eixo das ordenadas abaixo da origem do sistema de eixos cartesiano x0y respectivamente, assim como quando em $(-\frac{b}{a},0)$, $-\frac{b}{a}<0$ e quando em (0,b), b>0 ponto localizado no eixo das abscissas à esquerda e ponto localizado no eixo das ordenadas acima da origem do sistema de eixos cartesiano x0y respectivamente, por tais pontos se projetam retas inclinadas à direita, representando Funções Afins crescentes; Também, quando em $(-\frac{b}{a},0), -\frac{b}{a}>0$ e quando em (0,b), (b>0) ponto localizado no eixo das abscissas à direita e ponto localizado no eixo das ordenadas a cima da origem dos eixos cartesiano x0y respectivamente, assim como quando em $(-\frac{b}{a},0)$, $-\frac{b}{a}<0$ e em (0,b) b<0 ponto localizado no eixo das abscissas à esquerda e ponto localizado no eixo das ordenadas abaixo da origem do sistema de eixos cartesiano x0y respectivamente, por tais pontos se projetam retas inclinadas à esquerda, representando Funções Afins decrescentes.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Justificando a Função Afim quando crescente ou decrescente

Consideremos um $x_1 = -\frac{b}{a}$ e um $x_2 = -\frac{b}{a}$, diferentes, tomando $x_1 < x_2$, e em f(x)=ax+b, resultar que $f(x_1) < f(x_2)$ assim como quando tomando $x_1 > x_2$, resultar que $f(x_1) > f(x_2)$, conclui-se que a função em estudo é crescente. Ou seja, a Função Afim f(x)=ax+b é crescente, quando a medida que x aumentar, y também aumentar na mesma proporção. Agora, tomando $x_1 < x_2$, e em f(x)=ax+b, resultar que $f(x_1) > f(x_2)$ assim como quando tomando $x_1 > x_2$, resultar que $f(x_1) < f(x_2)$, conclui-se que referida função é decrescente. Ou seja, a Função Afim f(x)=ax+b é decrescente, quando a medida que x aumentar, y diminuir na mesma proporção.

Estudo dos sinais da Função Afim

De acordo com o comentado sobre quando a Função Afim f(x)=ax+b se apresenta crescente ou decrescente de que retas inclinadas à direita no sistema de eixos cartesiano x0y representam funções afins crescentes e que retas inclinadas à esquerda, representam funções afins decrescentes, assim como $(-\frac{b}{a},0)$ é o ponto de intersecção de referidas retas com o eixo das abscissas. As funções afim f(x)=ax+b crescentes, são positivas [f(x)>0] à direita do ponto $(-\frac{b}{a},0)$ e são negativas [f(x)<0] à esquerda de referido ponto, enquanto que as funções decrescentes são negativas [f(x)<0] à direita do ponto $(-\frac{b}{a},0)$ e positivas [f(x)>0] à esquerda de supracitado ponto.

Resumindo, o estudo dos sinais da Função Afim f(x)=ax+b, ocorre quando:

f(x) for crescente, para $x > -\frac{b}{a}$, f(x)>0 e para $x < -\frac{b}{a}$, f(x)<0;

f(x) for decrescente, para $x > -\frac{b}{a}$, f(x)<0 e para $x < -\frac{b}{a}$, f(x)>0;

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Independente de f(x) ser crescente ou decrescente, para $x = -\frac{b}{a}$, f(x)=0.

Conjunto domínio e imagem de uma função afim

O conjunto domínio da Função Afim f(x)=ax+b, os seus elementos são números reais que a variável x assume na função para que ela exista. Enquanto que o conjunto imagem de referida função, os seus elementos são números reais que a variável y assume quando determinados, ao aplicar em f(x), os elementos do conjunto domínio. Isto é, sendo um elemento do conjunto domínio de f(x), x=c, a imagem de c em f(x), será: f(c)=a.c+b. Por outro lado, considerando que a Função Afim é representada por uma reta, o conjunto domínio de referida função passa a ser visto pela projeção da reta sobre o eixo das abscissas (x), enquanto que o conjunto imagem passa a ser visto pela projeção da citada reta, sobre o eixo das ordenadas (y).

Quando a função f(x)=ax+b dada, for crescente ou decrescente e ela existir para qualquer que seja $x \in \Re$ $(\forall x \in \Re)$, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \Re$. Assim como a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), determina o seu conjunto imagem, $I(f) = \Re$.

Ao serem apresentadas Funções Afins f(x)=ax+b, crescentes, e sendo $\left(\frac{-b}{a}, 0\right)$ $\frac{-b}{a} \in R$, $\frac{-b}{a} > 0$ o ponto de intersecção da reta que a representa, com o eixo das abscissas x, podemos considerar:

i) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \geq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \geq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq 0\}$;

ii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \leq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x),

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \leq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq 0\}$;

iii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq 0$ $(\forall x \geq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \geq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq b\}, b < 0$;

iv) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq 0$ $(\forall x \leq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \leq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq b\}, b < 0$;

Ao serem apresentadas Funções Afins f(x)=ax+b, crescente, e sendo $\left(\frac{-b}{a}, 0\right)$ $\frac{-b}{a} \in R$, $\frac{-b}{a} < 0$ o ponto de intersecção da reta que a representa, com o eixo das abscissas x, podemos considerar:

i) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \geq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \geq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq 0\}$;

ii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \leq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x),

e-ISSN: 2318-1540

determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \leq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq 0\}$;

iii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq 0$ $(\forall x \geq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \geq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq b\}, b > 0$;

iv) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq 0$ $(\forall x \leq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \leq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq b\}, b > 0$;

Ao serem apresentadas Funções Afins f(x)=ax+b, decrescente, e sendo $\left(\frac{-b}{a}, 0\right) \frac{-b}{a} \in R$, $\frac{-b}{a} > 0$ o ponto de intersecção da reta que a representa, com o eixo das abscissas x, podemos considerar:

i) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \geq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \geq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq 0\}$;

ii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \leq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x),

e-ISSN: 2318-1540

determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \leq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq 0\}$;

iii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq 0$ $(\forall x \geq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \geq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq b\}, b > 0$;

iv) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq 0$ $(\forall x \leq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \leq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq b\}, b > 0$;

Ao serem apresentadas Funções Afins f(x)=ax+b, decrescente, e sendo $\left(\frac{-b}{a}, 0\right) \frac{-b}{a} \in R$, $\frac{-b}{a} < 0$ o ponto de intersecção da reta que a representa, com o eixo das abscissas x, podemos considerar:

i) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \geq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \geq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq 0\}$;

ii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq \frac{-b}{a}$ $\left(\forall x \leq \frac{-b}{a}\right)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x),

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \left\{x \in R \therefore x \leq \frac{-b}{a}\right\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq 0\}$;

iii) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \geq 0$ $(\forall x \geq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \geq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \leq b\}, b < 0$;

iv) Quando a função em estudo, só exista para qualquer que seja $x \leq 0$ $(\forall x \leq 0)$, neste caso, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das abscissas (x), determina o seu conjunto domínio, $D(f) = \{x \in R \therefore x \leq 0\}$. De forma análoga, a projeção da reta que a representa sobre o eixo das ordenadas (y), para o conjunto domínio determinado, determina o conjunto imagem da função, $I(f) = \{y \in R \therefore y \geq b\}, b < 0$;

Conjunto solução de uma inequação do 1º grau

Alguns livros didáticos de matemática do Ensino Fundamental, após ter apresentado o estudo de equação do 1º grau, apresentam em suas abordagens, o estudo de inequação do 1º grau. Para referido estudo, na determinação do conjunto solução de uma inequação do 1º grau, são empregadas as técnicas de resolução de equação do 1º grau, e, quando necessário troca de sinais, inverte a desigualdade $> ou <$ sem uma justificativa matemática. Quando o aluno chega no Ensino Médio e depara com o mesmo estudo de inequação, e que para referido estudo, agora requer de conhecimentos do estudo de funções, citado aluno, encontra dificuldades de aprendizagens, pois aquele estudo visto no Ensino Fundamental que agora deveria tê-lo como conhecimentos prévios à outros estudos, referidos conhecimentos prévios apresentam-se descontextualizados. Parece que o comentado, merece uma discussão mais aprofundada por parte dos educadores matemáticos, visto que o estudo de inequação no Ensino Fundamental

e-ISSN: 2318-1540

deveria ser uma iniciação ao estudo de inequação a ser estudado no Ensino Médio, no entanto, referido estudo, não permite a sua continuidade, a partir de tal nível de ensino.

Determinar o conjunto solução ou verdade de uma inequação por meio de funções afins do tipo $ax+b \geq 0$ ou $ax+b \leq 0$ ou $ax+b > 0$ ou $ax+b < 0$, requer primeiro considerar ax+b uma função f, ou seja, f(x)=ax+b. Segundo, estudar os sinais da função f(x). De posse do estudo dos sinais da função f(x) e seguindo as orientações contidas no estudo do conjunto domínio e imagem de uma função afim, dependendo do(s) valor(es) (se houver) em que a variável x deva assumir na inequação para que a satisfaça, se defini o conjunto solução da inequação em estudo, escrevendo-o.

Como exemplos, determinemos o conjunto solução das inequações: $x+2 \geq 0$, $x+2 \leq 0$, $x+2 > 0$, $x+2 < 0$, $-x+3 \geq 0$ e $-x+3 \leq 0$.

Para as inequações $x+2 \geq 0$, $x+2 \leq 0$, $x+2 > 0$ e $x+2 < 0$, seguindo as orientações acima, considerar x+2 uma função f, ou seja, f(x)=x+2. A função f(x) é crescente, pois a sua representação gráfica é uma reta que se projeta passando pelo ponto (-2,0) em direção ao ponto (0,2) inclinada à direita no sistema de eixos cartesiano x0y. Estudando os sinais da função f(x), para x>-2, f(x)>0, para x<-2, f(x)<0 e para x=-2, f(x)=0.

Qual conjunto de valores (números) x satisfaz as inequações?

Para a inequação $x+2 \geq 0$, como no estudo dos sinais da função f(x)=x+2, para x>-2, f(x)>0 e para x=-2, f(x)=0 e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais maiores que -2 e também igual a -2. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S = \{x \in \Re / x \geq -2\}$ ou $x \in [-2, +\infty[$;

Para a inequação $x+2 \leq 0$, como no estudo dos sinais da função f(x)=x+2, para x<-2, f(x)<0 e para x=-2, f(x)=0. e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais menores que -2 e também igual a -2. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S = \{x \in \Re / x \leq -2\}$ ou $x \in]-\infty, -2]$;

Para a inequação $x+2 > 0$, como no estudo dos sinais da função f(x)=x+2, para x>-2, f(x)>0 e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a

e-ISSN: 2318-1540

desigualdade, tais valores x são todos os números reais maiores que -2. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S = \{x \in \Re / s > -2\}$ ou $x \in]-2,+\infty[$;

Para a inequação $x + 2 < 0$, como no estudo dos sinais da função f(x)=x+2, para x<-2, f(x)<0 e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais menores que -2. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S = \{x \in \Re / x < -2\}$ ou $x \in]-\infty,-2[$.

Para as inequações, $-x + 3 \geq 0$, e $-x + 3 \leq 0$, seguindo as orientações apresentadas, considerar –x+3 uma função g, ou seja, g(x)=-x+3 A função g(x) é decrescente, pois a sua representação gráfica é uma reta que se projeta passando pelo ponto (3,0) em direção ao ponto (0,3) inclinada à esquerda no sistema de eixos cartesiano x0y. Estudando os sinais da função g(x), para x>3, f(x)<0, para x<3, f(x)>0 e para x=3, f(x)=0.

Qual conjunto de valores (números) x satisfaz as inequações?

Para a inequação $-x + 3 \geq 0$, como no estudo dos sinais da função g(x)=-x+3, para x<3, g(x)>0 e para x=3, g(x)=0 e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais menores que 3 e também iguais a 3. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S = \{x \in \Re / x \leq 3\}$ ou $x \in]-\infty,3]$;

Para a inequação $-x + 3 \leq 0$, como no estudo dos sinais da função g(x)=-x+3, para x>3, g(x)<0 e para x=3, g(x)=0 e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais maiores que 3 e também iguais a 3. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S = \{x \in \Re / x \geq 3\}$ ou $x \in [3,+\infty[$.

Como exemplo, determinemos o conjunto solução das inequações $(x-1)(x+2) > 0$, $(x-1)(x+2) < 0$, $\frac{x-1}{x+2} \geq 0$ e $\frac{x+2}{x-1} \leq 0$. Consideremos (x-1) uma função f, ou seja, f(x)=x-1 e (x+2) uma função g, ou seja, g(x)=x+2. Analisando os sinais das funções f e g organizados em um quadro de sinais, para x>1 ou para x<-2, o sinal do produto e do quociente das duas funções f e g é positivo, ou seja, f(x).g(x)>0 e f(x)/g(x)>0 enquanto que para -2<x<1, o sinal do produto e do quociente das duas funções f e g é negativo, ou seja, f(x).g(x)<0 e f(x)/g(x)<0.

e-ISSN: 2318-1540

Para a inequação $(x-1)(x+2)>0$, como no estudo dos sinais das funções f e g, para x>1 ou para x<-2, o produto das funções é positivo e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais maiores que 1 ou menores que -2. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S=\{x\in\Re / x<-2 ou x>1\}$;

Para a inequação $(x-1)(x+2)<0$, como no estudo dos sinais das funções f e g, para -2<x<1, o produto das funções é negativo e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais maiores que -2 e menores que 1. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S=\{x\in\Re/-2<x<1\}$ ou $x\in\left]-2,1\right[$;

Para a inequação $\frac{x-1}{x+2}\geq 0$ como no estudo dos sinais das funções f e g, para –x<-2 ou para x>1, o quociente das funções é positivo e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais menores que -2 ou maiores ou iguais a 1. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S=\{x\in\Re / x<-2 ou x\geq 1\}$;

Para a inequação $\frac{x+2}{x-1}\leq 0$ como no estudo dos sinais das funções f e g, para -2<x<1, o quociente das funções é negativo e a inequação em estudo requer determinar valores (números) x que satisfaça a desigualdade, tais valores x são todos os números reais maiores ou iguais a -2 e menores a 1. Ou seja, o conjunto solução da inequação em estudo é $S=\{x\in\Re/-2\leq x<1\}$.

Considerações

Considerando que conceber e ensinar inequações por meio do estudo de funções está relacionado com as concepções sobre a Matemática e sobre seu ensino. E estas, às concepções do professor, assim como suas experiências em sala de aula, que segundo Santos (2009, p.58), estão relacionadas com as influências que recebem ao longo de suas vidas, principalmente enquanto estudantes da educação básica e superior, e posteriormente, como profissional docente. Segundo Ponte (1992), tais concepções tem uma natureza cognitiva, pois são elas que

dão sentido a tudo que percebemos no mundo, inclusive limitando ou potencializando pensamentos e ações. Conceber e ensinar inequações por meio do estudo de funções tem como objetivo auxiliar o professor de matemática em formação, a ter uma visão mais ampla do ensino de inequações fundamentado no estudo de funções. Neste, nos limitamos a estudar as inequações por meio do estudo de funções afins. Para tal, o estudo matemático da Função Afim em especial, o estudo dos sinais de referida função, foi fundamental ao ser apresentado como base para a determinação do conjunto solução de inequações por meio da Função Afim.

Referências

FERNANDES, D. N; GARNICA, A V M. *Concepções de Professores de Matemática:* contribuições para um referencial teórico. BOLETIM GEPEM, n. 40, pp. 11-36. GEPEM: Rio de Janeiro, Agosto de 2002.

PONTE, J. P. *Concepções dos Professores de Matemática em Processos de Formação.* Educação Matemática: Temas de investigação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992.

SANTOS, R. S dos. *As influências dos Formadores sobre os Licenciados em Matemática do IME-UFG.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009

THOMPSON, A. G. *A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica.* Zetetiké, v.5. n.8, pp. 11-43, 1997.

Enviado: 08/09/2018
Aceito: 08/10/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS LÍDERES DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: LEITURA DA INFLUÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E NO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA CIENTÍFICA

SCIENTIFIC PRODUCTION OF LEADING RESEARCH GROUPS ON SCIENTIFIC EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF SCIENTIFIC LITERACY AND THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC CULTURE

José Roberto Herrera CANTORANI[15]
Bruno PEDROSO[16]

Resumo: a educação científica é vista, na atualidade, como um passo fundamental para o amplo desenvolvimento da sociedade. Nesse processo, estão envolvidos a alfabetização científica, focada no indivíduo, e a cultura científica, centrada na difusão do conhecimento científico. Frente a tal contexto, os grupos de pesquisa exercem papel significativo. Neste cenário, os líderes de grupos de pesquisa constituem um grupo de referência para dimensionar o que existe em termos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país. Frente a tal interpretação, o presente estudo analisa as produções dos pesquisadores líderes de grupos de pesquisa em educação científica cadastrados no principal diretório dos grupos de pesquisa do Brasil. Para a contabilização das publicações foi utilizado o software scriptLattes v8.10. Foram encontrados 29 grupos de pesquisa em educação científica, totalizando 38 líderes. Os dados encontrados inferem eficiência dos grupos de pesquisa no que se refere ao desenvolvimento da educação científica no Brasil.

Palavras-Chave: Educação Científica. Cultura Científica. Grupo de Pesquisa. Produção Científica.

Abstract: nowadays, the scientific education is regarded as a fundamnetal step to the society's wide development. In this process, the scientific literacy, focussed on the individual, and the scientific culture, focussed on the dissemination of scientific knowledge, can be found. In the light of such a context, research groups play an important role. In this scenario, research group leaders constitute a reference group to dimension what is available in terms of scientific and technological research throughout the country. Based upon this interpretation, the present study analyses the productions of leading researchers focussing on research groups on scientific education registered in Brazil's main research group directory. In order to count the number of publications, the software scriptLattes v8.10 was employed. 29 research groups on scientific

[15] Doutor em Educação Física, Instituto Federal de São Paulo-IFSP. E-mail: cantorani@yahoo.com.br.
[16] Doutor em Educação Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. E-mail: prof.brunopedroso@gmail.com.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

research were found, with a total of 38 leaders. The retrieved data point out the efficiency of the research groups in terms of the development of the scientific development in Brazil.

Keywords: Scientific Education. Scientific Culture. Research Group. Scientific Production.

Introdução

O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) constitui-se um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. Este Diretório é gerido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que tem como uma de suas principais atribuições, fomentar a pesquisa científica e tecnológica e impulsionar a formação de pesquisadores brasileiros. As informações contidas no DGP dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos – pesquisadores, estudantes e técnicos –, e também às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, às linhas de pesquisa em andamento e à produção científica e tecnológica. Dessa forma, a partir do DGP é possível verificar os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil (CNPQ, 2017).

Os grupos de pesquisa inventariados estão localizados, sobretudo, em universidades, instituições isoladas de ensino superior com cursos de pós-graduação stricto sensu, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos (CNPQ, 2017).

Os grupos de pesquisa são referências para o desenvolvimento, investigação e produtividade científica (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2008). A importância de grupos de pesquisa é ainda fortalecida frente à atual condição social, a qual justifica inferir a este momento o título de sociedade da informação e do conhecimento (CASTELLS, 2000; WERTHEIN, 2000). Em uma sociedade da informação, uma rede de colaboração entre pesquisadores amplia a possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico.

Em um cenário, conforme retratado por Ramos (2018, p.4), de regime de economia global do conhecimento, "os países são instados a melhorar o desempenho dos estudantes em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM) e a aumentar o acesso à educação superior". Não obstante, neste mesmo cenário é recorrente a defesa de "[…] mais interação entre instituições de ciência e tecnologia (ICT) e empresas, maior fluxo de conhecimentos entre

e-ISSN: 2318-1540

diferentes atores do sistema nacional de inovação, mais incentivos à colaboração internacional entre grupos de pesquisa" (RAMOS, 2018, p. 4).

A participação em comunidades de pesquisa potencializa a interação nas atividades científicas e práticas de aprendizagem, assim como com outros sujeitos e com a linguagem e ferramentas científicas (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2009).

Conforme argumenta Feres (2010, p. 142), o compartilhamento de conhecimento entre pesquisadores

> [...] permite somar os esforços individuais dos membros das comunidades científicas. Eles trocam continuamente informações com seus pares, emitindo-as para seus sucessores e/ou adquirindo-as de seus predecessores. Favorece ao produto (produção científica) e aos produtores (pesquisadores) a necessária visibilidade e possível credibilidade no meio social em que produto e produtores se inserem.

Este contexto evidencia a importância dos grupos de pesquisa para a visibilidade da constituição do campo científico e dos seus impactos na produção do conhecimento.

Em se tratando da educação científica, cultura científica e difusão científica, cabe-se ressaltar que o termo educação científica é encontrado em relação bastante próxima de significado com o termo alfabetização científica. Não obstante, estes apresentam relação de significado com os termos divulgação científica e cultura científica.

De acordo com Durant (2005), a alfabetização científica: i) diz respeito ao conhecimento do conteúdo da ciência; ii) se refere à importância de dominar os procedimentos mentais e manuais de produzir conhecimento científico (método científico); iii) relaciona-se à ideia de cultura científica, pois enfatiza as estruturas sociais ou as instituições da ciência.

O conceito de alfabetização científica – após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente entre 1950 e 1960 – estava atrelado ao ensino (aprendizagem) de conceitos e métodos científicos. Esta forma de pensar a alfabetização científica estava relacionada à preocupação norte-americana – em um ambiente de guerra fria – em formar cientistas (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006).

Já no final da década de 1960, em decorrência dos questionamentos oriundos das expectativas sobre desenvolvimento científico, inicia-se na Grã-Bretanha o movimento de Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. A partir deste movimento, a alfabetização científica centra-se na atenção para com a formação de cidadãos aptos a tomarem decisões com

e-ISSN: 2318-1540

responsabilidade em assuntos referentes à Ciência e à Tecnologia e aos seus determinantes políticos, sociais e econômicos (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006).

Segundo os autores,

> Para que uma sociedade seja considerada alfabetizada cientificamente é imprescindível que o cidadão esteja imerso no segundo estágio da cultura científica. Faz-se necessário que a cultura científica esteja inserida à cultura geral. Isso somente ocorre quando há acesso a informações e conhecimentos suficientes para possibilitar que os cidadãos os incorporem ao seu cotidiano (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006, p. 19).

Neste contexto, cabe destacar que alfabetização científica e cultura científica não são equivalentes (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006). A primeira tem foco no indivíduo, na preparação do mesmo para uma cidadania crítica e participativa na plenitude de seus direitos e deveres políticos, sociais e econômicos. A segunda está centrada nas instituições, nos grupos de interesse e na difusão da ciência na sociedade (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006).

Frente a este introito devidamente contexualizado, o presente estudo objetivou analisar a produção dos pesquisadores líderes de grupos de pesquisa em educação científica cadastrados no principal diretório dos grupos de pesquisa do Brasil.

Metodologia

A lista de líderes de grupos de pesquisa em educação científica cadastrados no DGP foi obtida por meio da consulta na página eletrônica deste em 31 de dezembro de 2016. De posse da referida lista e dos currículos Lattes dos líderes, foi contabilizada a produção bibliográfica, técnica e artística dos mesmos, assim como as orientações concluídas no período de 2013 a 2016 – que coincide com o quadriênio de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Essa contabilização foi realizada por meio do software scriptLattes v8.10 (MENA-CHALCO; JÚNIOR, 2009).

Para os artigos publicados em periódicos foi identificada a classificação dos mesmos no Webqualis, parâmetro de mensuração da qualidade dos periódicos utilizada na pós-graduação stricto sensu no Brasil. Essa parametrização constitui-se de oito possíveis classificações, denominadas estratos: A1 para o mais elevado e C para o de menor valor.

e-ISSN: 2318-1540

Para o referido levantamento foi verificado o maior Qualis, de cada um dos periódicos, entre todas as 49 áreas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – órgão responsável pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Em razão do fato de o Webqualis estar passando por um período de transição, essa operação foi realizada de duas formas:

1. Na primeira foi levantado o maior Qualis de cada um dos periódicos entre todas as 49 áreas de avaliação da CAPES, considerando a edição em vigência do Webqualis no dia 31 de dezembro de 2016 (Webqualis 2015); e, para as cinco áreas que não publicaram o Webqualis 2015 até a referida data (Educação, Engenharias II, Engenharias III, Interdisciplinar e Psicologia), foi considerado o Webqualis 2014.
2. Na segunda, o levantamento do maior Qualis entre todas as 49 áreas foi realizado a partir da edição anterior do Webqualis (Webqualis 2014).

Adicionalmente, para as publicações em periódicos, foi identificado o número de artigos publicados em cada periódico e criado um ranqueamento pelo número de publicações, e, também foi gerado o mapa de geolocalização dos líderes a partir do endereço profissional cadastrado em seus respectivos currículos Lattes.

Resultado

Com a pesquisa no DGP, foram encontrados 29 grupos de pesquisa em educação científica no Brasil. Destes, 25 grupos são da área da Educação, um é da área da Filosofia, um da área da Física, um da área da Química e um da área da Zoologia. Em 20 desses grupos há apenas um líder e em nove há dois líderes, perfazendo um total de 38 líderes de grupos de pesquisa em educação científica no DGP.

O número de publicações em periódicos, relacionadas a esses 38 líderes de pesquisa em educação científica, no período de 2013 a 2016, foi de 314. Essas publicações, distribuídas segundo o estrato do Webqualis, são apresentadas na tabela 1:

e-ISSN: 2318-1540

Tabela 1. Maior Qualis 2015/2014

	Webqualis 2015						Webqualis 2014				
	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**		**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
A1	26	11	4	4	**45**		2	6	3	2	**13**
A2	26	21	27	23	**97**		9	14	10	13	**46**
B1	15	37	16	12	**80**		27	30	29	13	**99**
B2	4	15	12	17	**48**		6	23	5	8	**42**
B3	3	5	3	0	**11**		3	4	3	2	**12**
B4	2	3	2	2	**9**		1	3	2	2	**8**
B5	1	1	0	1	**3**		22	6	1	13	**42**
C	0	1	1	0	**2**		2	11	1	0	**14**
N/C	8	3	5	3	**19**		13		16	9	**38**
Total	**85**	**97**	**70**	**62**	**314**		**85**	**97**	**70**	**62**	**314**

Com relação à distribuição das publicações nos periódicos em que estas ocorreram, verificou-se que as 314 publicações estão distribuídas em um universo de 137 periódicos distintos. Os dez periódicos com o maior número de publicações, em ordem descrescente, podem ser verificados na tabela 2 (a tabela registra 11 periódicos em razão de um empate na décima colocação). Complementarmente, a tabela também apresenta a estratificação desses periódicos segundo o Webqualis 2015.

Tabela 2. Periódicos com maior número de publicações

Revista	**Nº de Publicações**	**Maior Qualis**
Enseñanza de las Ciencias	21	A1
Caderno Brasileiro de Ensino de Física (Online)	11	A2
Indagatio Didactica	10	B2
Uni-pluri (Medellin)	10	B1
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Impresso)	8	A1
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	8	A2
Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	8	B2
Revista Práxis (Online)	8	A2
Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias	6	B1
Investigações em Ensino de Ciências (Online)	6	A2
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	6	A2

e-ISSN: 2318-1540

Os demais tipos de produção bibliográfica – livros, coletâneas e capítulos de livro; e artigos, resumos expandidos e resumos publicados em anais de eventos científicos – assim como o total de produção técnica e artística, podem ser verificados na tabela 3:

Tabela 3. Demais tipos de produção bibliográfica, produção técnica e produção artística

	LIVROS				EVENTOS				PRODUÇÃO TÉC./ART.		
	LIVR.	**COLET.**	**CAP.**	**Total**	**ART.**	**RES. EXP.**	**RES.**	**Total**	**TÉC.**	**ART.**	**Total**
2013	19	4	30	53	73	46	25	144	135	2	137
2014	16	3	35	54	50	12	29	91	96	0	96
2015	10	4	32	46	67	19	41	127	88	0	88
2016	14	4	24	42	16	17	13	46	69	0	69
Total	59	15	121	**195**	206	94	108	**408**	388	2	**390**

Quanto às orientações concluídas – em nível de pós-doutorado, doutorado, mestrado, trabalhos de conclusão de curso de graduação e inciação científica –, podem ser verificadas na tabela 4:

Tabela 4. Orientações concluídas

	PÓS-DOC	**DOUT.**	**MEST.**	**GRAD.**	**IC**	**Total**
2013	2	4	46	37	37	126
2014	2	4	28	23	42	99
2015	2	7	18	30	31	88
2016	0	8	20	9	16	53
Total	6	23	112	99	126	**366**

O mapa de geolocalização dos líderes de grupos de pesquisa em educação científica no Brasil pode ser verificado na figura 1:

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Fig. 1. Mapa de geolocalização

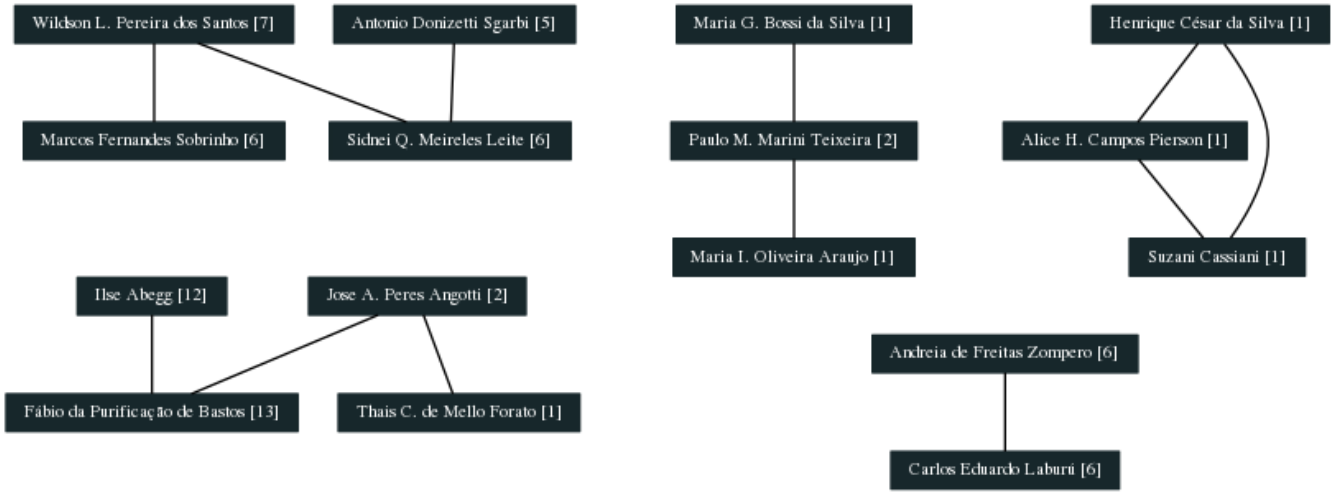


Este mapa permite visualizar uma concentração geográfica dos líderes de pesquisa em educação científica no Brasil. A maioria dos líderes de pesquisa estão no Sul e Sudeste, com uma segunda concentração na região litorânea do Nordeste, onde se encontram as capitais e as Reitorias das universidades desta região.

Não obstante a concentração geográfica verificada na figura 1, é também verificado, com base na figura 2, um baixo índice de colaboração entre os líderes de pesquisa em educação científica no Brasil.

e-ISSN: 2318-1540

Fig. 2. Grafo de colaborações da produção conjunta



Para este grafo de colaborações da produção conjunta entre os líderes dos grupos de pesquisa em Educação científica foi considerada toda a produção acadêmica (bibliográfica, técnica e artística), e foram desconsiderados os casos em que haviam elos exclusivamente entre ambos os líderes de um mesmo grupo.

Conclusão

Uma sociedade é considerada alfabetizada cientificamente quando o cidadão está inserido em uma cultura científica. Para que isso ocorra, é preciso que haja acesso à informações e conhecimentos, e que esses sejam incorporados ao cotidiano das pessoas.

A alfabetização científica prepara o indivíduo para a necessária decodificação da linguagem científica e para uma cidadania crítica e participativa nas esferas política, social e econômica. Para isso, é preciso que haja difusão da ciência na sociedade, tanto para a alfabetização científica, quanto para o desenvolvimento da cultura científica. Neste contexto, os grupos de pesquisa são aqui destacados – em teoria – com um papel significativo.

Na prática, o levantamento direcionado aos líderes dos grupos de pesquisa em educação científica no Brasil mostram bons números absolutos. Os 38 líderes de pesquisa em educação científica, no período de 2013 a 2016, publicaram um total 314 artigos em 137 periódicos. Em termos qualitativos, verificou-se que, tanto no Webqualis 2014, quanto no Webqualis 2015, há um número maior de publicações nas revistas de estrato superior. Não obstante, no Webqualis

2015, com a mais recente atualização dos estratos das revistas, essa diferença é ainda mais acentuada.

No mesmo período, computando livros, coletâneas e capítulos de livros, houveram 195 publicações. As produções direcionadas à eventos científicos totalizaram 408 publicações. A produção técnica e artística alcançou um total de 390 produtos.

Esses dados denotam o exercício da difusão da ciência, a qual é compreendida como um passo em direção ao estabelecimento de uma cultura científica. Outro aspecto relevante neste processo é o fato de que grupos de pesquisa caracterizam-se pelo exercício da pesquisa em grupo. Neste cenário, é fato corrente a participação de orientandos, fato este que credita, também, aos grupos de pesquisa, o estabelecimento da alfabetização científica.

A este respeito, verificou-se que entre pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e alunos de graduação e de iniciação científica, os líderes dos grupos de pesquisa em educação científica toralizaram, no período, 366 orientações. Outro dado relevante para este processo é o fato de que os grupos não estão centralizados em uma única região do país, ainda que existam lacunas.

Esses dados apontam para uma eficiência dos grupos de pesquisa no que se refere ao desenvolvimento da educação científica, da difusão científica e do estabelecimento de uma cultura científica.

Referências

ARAÚJO, E. S. N. N. D.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. Divulgação e cultura científica. In: ARAÚJO, E. S. N. N. D.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (Org.). *Divulgação científica e ensino de ciências: estudos e experiências*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 15-34.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. Aprendizagem científica: experiência com grupo de pesquisa. . In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). *Trama Do Conhecimento (a): Teoria, Método E Escrita Em Ciência E Pesquisa*. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 153-168.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: CASTELLS, M. (Org.). *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, v.1, 2000. p.

CNPQ. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. *CNPq*, Brasília, 2017. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>. Acesso em: 03 de jan de 2017.

DURANT, J. O que é alfabetização científica? In: MASSARANI, L.; TURNEY;, J.; MOREIRA, I. D. C. (Org.). *Terra Incógnita: a interface entre ciência e público*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2005. p. 13-26.

FERES, G. G. *A pós-graduação em ensino de ciências no Brasil: uma leitura a partir da teoria de Bourdieu*. 2010. 290 f. (Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

MENA-CHALCO, J. P.; JÚNIOR, R. M. C. scriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. *Journal of the Brazilian Computer Society*, v. 15, n. 4, p. 31-39, 2009.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learning science in informal environments: people, places, and pursuits*. Washington: The National Academies Press, 2009.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000.

Enviado: 14/07/2018
Aceito: 19/10/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

CANTIGAS DE RODA E BRINCADEIRAS CANTADAS: O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

WHEELCHAIRS AND SINGLE JOBS: LÚDICO AND ITS CONTRIBUTION TO CHILDREN'S EDUCATION

Martha GONÇALVES[17]
Marina VINHA[18]

Resumo: esta pesquisa trata das contribuições de dois tipos de práticas corporais, 'cantigas de roda' e 'brincadeiras cantadas'. O objetivo geral do estudo foi relatar as contribuições destas práticas na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: caracterizar a infância, o nível de ensino voltado para a infância e as indicações de conteúdos caracterizados como práticas corporais. O estudo foi problematizado com a seguinte pergunta: Quais contribuições tais práticas corporais proporcionam à formação da criança no nível de escolaridade da Educação Infantil, nos aspectos social, motriz e afetivo? O referencial teórico foi obtido em: Bréscia (2003), Queiroz (2006) e Gallahue e Donnely (2008). O estudo foi de caráter bibliográfico. A metodologia seguiu os seguintes passos: a) escolha do tema motivado pela atuação da acadêmica com o nível de ensino da Educação Infantil; b) seleção dos autores de referência; c) elaboração do projeto e pesquisa bibliográfica; d) escrita do texto.

Palavras-chave: Ludicidade. Práticas Corporais. Aprendizado. Âmbito Escolar.

Abstract: this research deals with the contributions of two types of embodied practice, 'wheel songs' and 'jokes' sung. The general objective of the study was to report the contributions of these practices in Early Childhood Education. The specific objectives were: to characterize childhood, the level of education directed towards childhood and the indications of contents characterized as corporal practices; The study was questioned with the following question: What contributions do such corporal practices provide to the formation of the child in the level of education of the Child, in the social, motive and affective aspects? The theoretical reference was obtained in: Brescia (2003), Queiroz (2006) and Gallahue and Donnely (2008). The study was of bibliographic character. The methodology followed the following steps: a) choice of topic is motivated by performance of academically with the level of education of Early Childhood Educstion; b) selection authors of reference; c) elaboration of the project and bibliographic research; d) writing the text.

Keywords: Loudeness. Bodily Practices. Learning. School Scope.

[17] Discente do 8º Semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: martha.gonçalves@hotmail.com
[18] Professora Associada da FAED/UFGD. E-mail: marinavinha@ufgd.edu.br

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Introdução

Este artigo é resultado do Trabalho de Graduação (TG), o qual apresenta uma reflexão sobre as temáticas 'cantigas de roda' e 'brincadeiras cantadas', ambas práticas corporais de caráter lúdico, usuais como conteúdos pedagógicos na Educação Infantil. As práticas realizadas com a formação em 'roda' são ritmadas por cantos realizados geralmente, pelos próprios praticantes. Assim, também, são as 'brincadeiras cantadas', cujas letras remetem aos sons onomatopeicos e de instrumentos, falando de amor, casamento, animais, sendo que muitas vezes são desafiadores para os praticantes. As duas formas de práticas corporais contribuem para educação das crianças no âmbito escolar (PALHETA, 2007).

Nesse contexto, o objetivo geral do estudo é o de relatar as contribuições dos conteúdos, práticas corporais 'cantigas de roda' e 'brincadeiras cantadas' na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: caracterizar a infância, o nível de ensino voltado para a infância e as indicações de conteúdos caracterizadas como práticas corporais; e identificar as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas segundo critérios científicos. O estudo foi problematizado com a seguinte pergunta: Quais contribuições as práticas corporais 'cantigas de roda' e 'brincadeiras cantadas' proporcionam à formação da criança no nível de escolaridade da Educação Infantil, nos aspectos intelectual, motriz e afetivo? A relevância do presente estudo, para os professores de Educação Infantil é no sentido de compreender cientificamente quais são os benefícios trazidos por ambas as práticas corporais, no desenvolvimento intelectual, motriz e afetivo das crianças. Frente ao fato de que tais práticas são usualmente conhecidas como 'brincadeiras', podem ter sua importância minimizada na academia e na formação dos professores.

A pesquisa é do tipo bibliográfico, que segundo Lakatos e Marconi (2003) caracteriza-se por procurar explicações a partir de referências teóricas já publicadas, pois coloca o pesquisador em contato com o que já foi escrito sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica exige uma atitude crítica diante dos documentos, artigos científicos, livros e outros materiais de pesquisa. No projeto bibliográfico o pesquisador deve posicionar-se numa postura de comprometimento e ética com a preservação da reflexão dos autores, na devida citação das fontes, no cuidado de não realizar nenhuma alteração, e plágio das obras pesquisadas. Gil (2002, p. 19) afirma que "o planejamento da pesquisa concretiza-se (sic) mediante a elaboração de um

projeto, que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa".

A metodologia seguiu os seguintes passos: a) escolha do tema motivado pela atuação da acadêmica, voltado ao nível de ensino da Educação Infantil; b) seleção dos autores de referência; c) elaboração do projeto e pesquisa bibliográfica realizada de leituras; d) escrita do texto.

O referencial teórico foi obtido em: Bréscia (2003), Queiroz (2006), e Gallahue e Donnely (2008). O estudo foi complementado com a busca nos seguintes documentos: Base Curricular Comum Nacional (BCCN) (BRASIL, 2017), ainda não publicado oficialmente; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2016).

Nas considerações finais o estudo aponta a cientificidade e a assertividade das práticas corporais na formação da criança, na Educação Infantil.

1 Práticas corporais – conceitos e justificativas

Práticas corporais – conceitos e justificativas As 'práticas corporais' são assim denominadas por envolverem a criança no seu todo, ou seja, no aspecto intelectual/pensando, no motriz/agindo, no afetivo/envolvendo-se social e afetivamente, sempre em ações lúdicas, sejam na forma de jogos, danças, lutas, brincadeiras, dentre outras (SILVA; DAMINANE, 2006).

Na Educação Física, o termo 'práticas corporais' vem sendo adotado por pesquisadores voltados aos estudos do campo das Ciências Humanas e Sociais. Autores mais voltados ao campo das Ciências Biológicas e Exatas adotam o termo 'atividades físicas'. Como o presente estudo está voltado para a área da Educação, e a Educação Física escolar compõe a grande área Linguagens, o termo práticas corporais é o que melhor expressa o contexto educativo. As práticas corporais são "identificadas como manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal" (FALCÃO; SARAIVA, 2009, p. 19).

Os supracitados autores recorreram a Mauss (2003, apud. FALCÃO; SARAIVA, 2009, p. 23), para afirmar que:

> O conjunto de práticas, hábitos, costumes, crenças e tradições que caracteriza uma cultura não apenas se refere ao corpo, como é no corpo que encontra sua

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> principal objetivação, a partir das diferentes técnicas corporais, e sua constituição em diferentes práticas culturais. Ao afirmar a cultura presente nas práticas corporais, os autores entendem que o gesto precede a linguagem e introduz o humano no mundo e o mundo no humano, constituindo uma experiência fundamental.

O mundo no humano, ou particularmente 'cada mundo cultural' pode ser traduzido em práticas corporais significativas, cujo caráter lúdico é responsável pela transmissão de cultura de um determinado povo e região com o intuito de socializar, ensinar e garantir a união, independente da idade que esteja (TEIXEIRA, 2010). Por isso, pesquisar sobre as diferentes infâncias, no caso voltado para as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas, nos permite aproximar e compreender a cultura e história das crianças.

> Entre os momentos que são expostos aos jogos, brincadeiras, cantos e danças, que estão ali presentes. Destacam-se a música e toda sua sonoridade envolvente e instrutiva, e os movimentos das cirandas e das danças acometidos pelas cantigas. Aliás, tendo o planejamento e a intervenção do professor na educação infantil, tendo como foco o progresso positivo da escrita e da fala da criança/aluno (LIRA, 2016, p. 1).

A sabedoria ensina que o ritmo tem poder para provocar mudanças no organismo físico, enquanto a melodia provoca alterações nos estados mental e emocional e a harmonia pode melhorar a compreensão da espiritualidade, argumenta Andrews (1996 apud ARTAXO, 2013, p.25). Segundo Kuzuyabu (2012), a música tem um poder muito grande sobre o indivíduo, por sua ação terapêutica, assim como por proporcionar uma grande sensação de prazer e alegria.

A contribuição da música na Educação Infantil, no caso as cantigas, são de extrema importância no desenvolvimento das crianças, principalmente no sentido das habilidades motrizes. As habilidades de força, equilíbrio, resistência, coordenação e flexibilidade são também desenvolvidas (KUZUYABU, 2012).

Souza (2015), ao ministrar aulas de dança para crianças afirma que as mesmas conhecem seu próprio mundo, se descobrem e, de uma forma lúdica, se socializam com outras crianças, ponto forte para trabalhar a autoestima e de forma criativa; além de contribuir para se libertar da timidez. Ao dançar e cantar a criança se descobre, começa a ter noção de ritmo, de lateralidade [direito-esquerda, frente-atrás], espaço, tempo, diversos andamentos e intensidades em diferentes pulsações. Ela também percebe que a música lhe traz um momento de alegria e descontração. Ao ser levada para casa, tanto as cantigas quanto suas movimentações, a criança

e-ISSN: 2318-1540

apresenta aos pais e familiares o conhecimento aprendido na escola e seu desenvolvimento em autoestima e desinibição.

Assim, as práticas corporais são temas fundamentados cientificamente, tanto pelo significado quanto pela contribuição na formação da criança. Cantar, dançar, correr, girar, saltitar, deslocar em duplas ou em grupo ao som de músicas, sejam elas cantadas ou instrumentalizadas, educam e divertem. O caráter lúdico é um bálsamo para as crianças envolvendo a totalidade corporal e abrangendo o sentido social, cognitivo e motriz (SILVA; DAMIANE, 2006).

2 Caracterizações – Criança, Infância, Brincar e Educação Infantil

O termo infância, segundo o Dicionário do Aurélio.com (2016) refere-se ao período da vida humana desde o nascimento até a puberdade. Infância e Criança são dois termos que promovem alguma confusão. Criança é menino ou menina no período da infância, desde filhote até uma década de vida, aproximadamente marcada por ser um sujeito histórico, de direito e que produz cultura (COHN, 2005).

Quando a criança chega à idade cronológica de 04 anos, a legislação brasileira indica que ela deva ser inserida no sistema escolarizável, no nível denominado Educação Infantil. Neste nível há professores especializados para atuarem com a criança. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a especialização com a Educação Infantil tem a oferecer a estes alunos elementos, conteúdos, práticas corporais e contextos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as práticas corporais brincadeiras cantadas e as cantigas de roda, muitas das quais fazem parte do acervo cultural trazido pelas crianças, são adotadas para o desenvolvimento intelectual, afetivo e motriz a ser realizado na escola (BRASIL, 2016; GALLAHUE & DONELLY, 2008).

Em decorrência da importância do brincar para a criança, este elemento é levado para o interior da escola. Embora alguns pais entendam a ludicidade com preconceito, e a brincadeira dentro da sala de aula como ‘uma perda de tempo’, os educadores se esforçam esclarecendo os pais e a comunidade, e insistindo na premissa científica de que o brincar não só enriquece esta fase da escolaridade, mas é por meio dele que o processo de aprendizagem se constitui. Atualmente, os pesquisadores buscam formas e métodos para compreender as mudanças na

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

sociedade e, nesse sentido, os professores estão sendo conscientizados que criança e ludicidade caminham juntas. "No contexto educacional, as práticas pedagógicas lúdicas são voltadas para a alfabetização, de forma a contribuírem para o desenvolvimento global da criança." (ELKIND, 2004, p. 240).

A Educação Infantil caracteriza-se por uma etapa de escolaridade singular, por ser considerada a fase pré-escolar. Há diferentes indicações sobre esta fase de escolaridade, pois conforme a Rede de Ensino seja ela privada ou pública, as decisões sobre o encaminhamento dessa questão são definidas nos Planos Educacionais Municipais e Estaduais, e posteriormente, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada unidade escolar. O presente estudo não enfatiza esta questão, apenas relata cientificamente as contribuições dos conteúdos, práticas corporais 'cantigas de roda' e 'brincadeiras cantadas' na Educação Infantil (QUEIROZ, 2006).

O fato é que, por ser a primeira vez que a criança participa de um ambiente não familiar, embora os pais estejam sempre acompanhando, pois a proximidade dos familiares é significativa no ambiente escolar. Mãe, pai, avós maternos e paternos, tios, primos, parentela em geral ou mesmo os responsáveis, devido às diferentes situações em que se encontram as crianças atualmente, interligam as raízes socioculturais da criança, de forma a contribuírem para o processo de desenvolvimento do conhecimento a ser sistematizado (GALLAHUE; DONNELY, 2008, COHN, 2005).

Para entender a infância, suas mudanças sociais e culturais, os educadores procuram compreender a criança e nesse sentido, as práticas lúdicas são prioritárias. Diante deste fato, Elkind (2004, p. 240) destaca que:

> Não importa que filosofia de vida abracemos é importante encarar a infância como um estágio da vida, não simplesmente como a ante-sala da vida. Pressionar as crianças para serem adultas viola a santidade da vida, priorizando um período em detrimento de outro. Mas se realmente valorizarmos a vida humana, vamos valorizar cada período igualmente e dar a cada estágio da vida o que é adequado a este estágio.

Elkind (2004) e Cohn (2005) concordam que a fase de vida denominada infância é marcada pela cultura e é significativa na formação humana. Martins (2010) também corrobora com esta ideia e afirma ser necessário o brincar no cotidiano das crianças. Através do brincar a criança repete atitudes para se expressar e interagir na sociedade e quando brinca aprende coisas e situações que ninguém lhe ensinaria, pois é brincando que a socialização ocorre.

e-ISSN: 2318-1540

Cunha (2001, p. 28) afirma que "o brinquedo proporciona o aprender, fazendo e brincando". Quando se está brincando, a criança faz descobertas, e entra em um mundo imaginário de sonhos e fantasias. Diante disto, "tanto jogo quanto brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim" (FORTUNA, 2004, p. 2). Quando a criança fica privada do brincar lhe faltará um excelente meio de aprendizagem. Portanto, o brincar deve estar presente, conectado com a aprendizagem e deve ser exercido em ambiente atraente e desafiador (MARTINS, 2010).

Para Luckesi (2005), o âmbito escolar é um espaço onde a criança pode vivenciar suas experiências lúdicas. Geralmente, a família tem oferecido poucos momentos de lazer para e com seus filhos, tanto por não terem tempo ou por falta de espaço. O fato é que quando as crianças brincam em grupo estão aprendendo a trabalhar coletivamente, a cooperar, dispendem energia e aumentam a força de vontade para alcançar objetivos. A criança trabalhando em grupo torna-se menos egocêntrica e mais participativa. Fortuna (2008, p. 465) destaca que: "Na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. Ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes ou aceitos por isso mesmo".

A legislação que proporciona sustentação para a Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação (BRASIL, 1996). O documento que fez referência, com indicações acerca dessa etapa de escolaridade, é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Este documento traz um conjunto de orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade, de forma a "promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, 1996, p.13). A qualidade das experiências oferecidas e que contribuem para o exercício da cidadania da criança deve estar embasada nos seguintes princípios:

> O respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc. O direito da criança a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. O entendimento aos cuidados

e-ISSN: 2318-1540

> essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1996, p. 13).

O referido documento nacional destaca ações para qualificação da Educação Infantil brasileira, tais como as questões ligadas às políticas públicas. Nesse contexto, a abordagem vygotskiniana, citada por Zacharias (2006) ressalta o papel do brincar na infância, ou seja:

> [...] atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora social, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (ZACHARIAS, 2006, p. 2).

Assim, a fase de escolaridade denominada Educação Infantil tem no brincar um fato muito importante. Deve-se levar em consideração o compromisso para com o caráter lúdico nas ações promovidas pelo professor no âmbito escolar, por se tratar de uma ferramenta indispensável no desenvolvimento da criança na sala de aula, contexto em que está diante da ampliação dos relacionamentos e de novas descobertas (BRASIL, 2016).

3 Cantigas de Roda e Brincadeiras Cantadas – conceitos e caracterizações

O que há em comum entre as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas é a música. A música vai permeando:

> O gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta. Brincar de roda, de ciranda, pular corda com ritmo de um canto são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brincadeira (BRASIL, 1998, p. 70-71).

Para Vargas e Antunes (2010, p. 138), o brincar na primeira infância é necessário e quando administrado aos conteúdos e técnicas didáticas contribui para o processo de aprendizagem, por envolver esquema corporal, curiosidade, criatividade, espontaneidade, fantasia e imaginação das crianças. Segundo Brougère (1995), reforçando Cohn (2005) não há como pensar em ludicidade para crianças sem estudar como era a infância e quais os conceitos que a sociedade atribuiu a esta fase da vida, ao longo do tempo. Dito de outra forma, não se

e-ISSN: 2318-1540

pode estudar a infância sem ressaltar as práticas lúdicas que eram usadas nos diferentes tempos históricos e nas diversas culturas. O estudo sobre as infâncias e as práticas lúdicas, permite entender as diferenças entre as crianças. Este aspecto é pouco considerado, pois a maioria dos estudos que descrevem a prática lúdica, não associam a cultura e a história das sociedades de origem das crianças e das práticas lúdicas (BROUGÈRE, 1995; COHN, 2005).

No mesmo sentido está o fator musical. De acordo com Bréscia (2003), a música é um elemento de linguagem universal. Segundo dados antropológicos a música tem participação na história da humanidade, desde as primeiras civilizações, pois, sempre foi utilizada como parte de rituais, o que a caracteriza como um tipo de manifestação incorporada no costume das diferentes sociedades manifesta em casamentos, nascimentos, mortes, na recuperação de doentes e nos ritos de fertilidade.

Sintetizando, (1) a 'cantiga de roda' é um elemento constitutivo de todas as sociedades, cujas manifestações são realizadas na formação circular, podendo ser de mãos dadas ou não e acompanhadas por cânticos. As 'cantigas de roda' estão diretamente relacionadas com as 'brincadeiras de roda', sendo que os termos foram usados como sinônimos, pois os movimentos e gestos correspondem à letra cantada durante a prática em forma circular. De forma semelhante, (2) a 'brincadeira cantada' se diferencia por, necessariamente, não usar a formação em círculo/roda, embora mantenha a música. Ambas práticas com suas movimentações, gestos e cantos proporcionam o desenvolvimento da criança. Esses contextos são relevantes também como conteúdo escolar, pois auxilia no conhecimento artístico-cultural, social e educacional nos aspectos motriz intelectual e cognitivo (BARROS, 2010; GALLAHUE & DONNELY 2008).

Culturalmente as 'cantigas de roda' e as 'brincadeiras cantadas' estão interligadas com uma melodia cujo ritmo favorece a assimilação das tradições orais de todas as culturas. Várias cantigas de roda e brincadeiras cantadas, conhecidas no Brasil, são de origem europeia, mais especificamente de Portugal e Espanha, advindas com a colonização, outras, no entanto vêm das diferentes culturas indígenas. Por meio das cantigas é possível conhecer costumes, cotidianos, festas típicas, comidas, paisagens e inclusive as crenças de cada povo (BARROS, 2010).

Na escola, a Educação Infantil adota práticas corporais que algumas crianças já 'conhecem de casa', tais como: "Atirei o pau no gato"; "Boi da cara preta"; "Borboletinha";

"Pirulito que bate bate"; "O sapo não lava o pé" entre outras. Muitas, no entanto, embora pertençam a cultura de vários povos, são transmitidas pela escola, como exemplo, destacamos: "Barata"; "Ciranda Cirandinha"; "A Canoa Virou"; "Caranguejo"; "Adoletá"; "Ai bota aqui, ai bota ali o seu pezinho"; "Cai, cai Balão"; "Alecrim"; entre outras. Há cantigas que sempre fizeram parte da vida dessas crianças, pois desde o ventre as mamães cantavam para seus bebês. Assim, pode-se compreender que há crianças que já nascem envolvidas nessa cultura; e, simultaneamente, pode haver crianças que, por diferentes motivos, não tiveram esse aporte cultural. A escola, na fase da Educação Infantil, pode vir a enriquecer o viver infantil com a prática de novas cantigas e a revitalização das cantigas já conhecidas.

Considerações finais

Com o objetivo de relatar as contribuições das cantigas de roda e das brincadeiras cantadas para a Educação Infantil, o estudo mostrou que a música, presente em ambas as práticas corporais contribuem para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de memorização, adquiridos pela repetição da música e dos movimentos dançantes que acompanham as cantigas. As letras cantadas, tanto nas brincadeiras quanto nas rodas reportam, na sua maioria, à cultura das crianças, cujas histórias de vida podem estar marcadas por essas situações lúdicas.

Sobre a pergunta problematizadora: Quais contribuições as práticas corporais, cantigas de roda e as brincadeiras cantadas podem oferecer na formação da criança, nos aspectos social, motriz e afetivo? O estudo apontou o quanto são relevantes para o desenvolvimento didático, como também, promovendo o desenvolvimento social e motriz com fortalecimento cultural das diferentes realidades que permeiam a origem de cada criança.

Precisamos também estar atentos à seleção de cantigas de roda e brincadeiras cantadas a serem trabalhadas com as crianças, pois hoje com as questões sociais diversas, principalmente o *bullying*, muitas cantigas quando mal interpretadas estão sendo tachadas de "politicamente incorretas", ou seja, aquilo que promove, instiga ou incita a violência. Logo antes de tachar uma cantiga de roda ou uma brincadeira cantada como "politicamente incorreta" o/a professor deve realizar um trabalho de análise interpretativa para entender o que de fato traz aquela cantiga/brincadeira - fatores culturais superados, violência, ironias, formas jocosas de tratar as

pessoas, entre outras. Os conteúdos, cantigas de roda e brincadeiras cantadas, devem ser também planejados e discutidos entre os profissionais, para análise dos possíveis sentidos, das palavras diferentes e dos contextos a que se reportam. Tal exercício trará uma reflexão a respeito do contexto em que a música está inserida e qual a história que a letra esta passando. Essa seria uma forma de se manter a cultura das cantigas de roda e brincadeiras cantadas no ambiente escolar, evitando que elas se percam no tempo, que fiquem em desuso, ou sejam rejeitadas pela simplicidade, embora traduzam diferentes modos de vida.

Referências

ARTAXO, I. ; MONTEIRO, G. A. *Ritmo e movimento*: teoria e prática. 5 ª. ed. São Paulo: Phort, 2013.

BARROS, M. de. *As cantigas de roda na educação infantil*. 4 ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. 10 ª. ed. Brasília, Distrito Federal: Editora do Senado, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*, e legislação correlata [recurso eletrônico], 9 ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL**.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** *Lei no 9.394/96. 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf >. Acesso em: 05/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 /05/2017.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical:* bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wayskop. São Paulo: Cortez, 1995.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança/Clarice Cohn.* 2 ª. ed. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca:* um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

DICIONÁRIO *Aurélio de português online*. Disponível em: ‹https://dicionariodoaurelio.com/crianca›. Acesso em: 30/10/2017

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança:* a infância estressada**.** David Elkind/trad. Magda França Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. *Práticas corporais no contexto contemporâneo (in) tensas experiências* /organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva. Florianópolis: Copiart, 2009. 304p. Disponível em: <http://seguro.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisContextoContemporaneo.pdf >. Acesso em 29/09/2017.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.). *Planejamento em destaque:* análise menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FORTUNA, T. R. *O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social*. *Revista Atos de Pesquisa*. Blumenau/Sc. V. 3, nº 3, 2008. Disponível em: <http:// www. lume. ufrgs. br/ bitstream /handle/ 10183/33289/000726052.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25/05/ 2017

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) *Escola e sala de aula: mitos e ritos.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GALLAHUE, D. e DONNELLY, F. C. *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças, adolescentes e adultos.* São Paulo: Phorte, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUZUYABU, M. *Terapias com canto e música aliviam tensões físicas e emocionais e contribuem com o tratamento de diversas doenças,* 2012. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/12/29/terapias-com-canto-e-musica-aliviam-tensoes-fisicas-e-emocionais-e-contribuem-com-o-tratamento-de-diversas-doencas.htm?cmpid=copiaecola >. Acesso em: 25/05/2017

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, B. M. P. *Cantigas de rodas e parlendas:* da brincadeira para alfabetização. 2016. Disponível em: https:// file. C:/Users/JOAOVITOR/Downloads/511-2162-1-PB.pdf>. Acesso em: 04/07/2017

LUCKESI, C. C. *Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras:* uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 25/05/2017

MARTINS, M. E. O. *A Ludicidade na Educação.* Porto Alegre, 2010.

MAUSS, M. *Técnicas corporais.* Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

PALHETA, N. *Cantigas de Roda são utilizadas no processo de construção do conhecimento infantil*. 2007. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=1104>. Acesso em: 25/05/2017.

QUEIROZ, L. R. S. Transmissão musical no contexto urbano de João Pessoa. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 15., 2006, João Pessoa. Anais... João Pessoa: EDUFPB/ABEM, 2006, p. 691-701.

SILVA, A. M.; DAMIANE, I. R. *Práticas Corporais*: construindo outros saberes em Educação Física, v. 4. Florianópolis: Nauemblu, 2006.

SOUZA, S. S. *Diretora da escola Ritmo Espaço de Dança, idealizadora da Valsa Maluca, Idealizadora do programa Slim Dance, professora de Ballet clássico, metodologia Vaganova, professora do Power Ballet e coreógrafa*, 2015. Disponível em: <http://sabrinadesouza.com.br/sample-page/>. Acesso em: 25/05/2017.

TEIXEIRA, S. R. O. *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:* implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

VARGAS, J. C.; ANTUNES, H. S. Determinismo cultural frente à ludicidade na infância: conceitos e concepções paradigmáticas. *Revista de Reflexão e Ação*. V. 18, nº 2. Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/591/1937>. Acesso em: 30/092017.

ZACHARIAS, V. L. C. F. *Jogo e educação infantil:* mais sobre o jogo. 2006. Disponível em:<http://www.centrorefeducacional.pro.br>. Acesso em: 23/07/2017.

Enviado: 09/05/2018.
Aceito: 09/06/2018.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES POR MEIO DO ESPORTE

REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS THROUGH SPORTS

Marcelo Jose TAQUES[19]
Silvia Christina de Oliveira MADRID[20]

Resumo: este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte da pesquisa realizada e concluída junto ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da UEPG/PR. O artigo apresenta como objetivo, evidenciar elementos básicos sobre o processo de intervenção desenvolvido pelos professores durante as aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa e com delineamento pautado na pesquisa de campo, utilizando como instrumento para a coleta de informações, a observação das aulas. Pretendemos nesse debate, contribuir com reflexões e possíveis ações para o ensino do esporte na escola a partir de uma perspectiva pedagógica, bem como valorizar o processo de pesquisa que possibilitem novos estudos à luz do desenvolvimento do esporte no contexto escolar.

Palavras-chave: Esporte na Escola. Estratégias de Ensino. Intervenção Docente.

Abstract: this paper aims to present a cut of the research carried out and concluded with the Postgraduate Program Master in Education of UEPG / PR. The article presents as objective, evidence basic elements about the intervention process developed by teachers during Physical Education classes, in the final years of elementary school. The research is qualitative and with a delineation based on field research, using as an instrument for the collection of information, the observation of classes. We intend in this debate to contribute with reflections and possible actions for the teaching of sports in the school from a pedagogical perspective, as well as to valorize the research process that make possible new studies in the light of the development of the sport in the school context.

Keywords: Sport at School. Teaching Strategies. Teacher Intervention.

Introdução

[19] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua como professor na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: taques18@yahoo.com.br
[20] Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte Universidad de León da Espanha (UNILEON/ES), e Pós Doutora em Educação Física Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como docente no Curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: silviamadrid@uol.com.br

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Os pressupostos deste artigo referem-se á um recorte dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR).

Sabemos que o esporte atualmente vem sendo um dos temas mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes, no intuito de trazer reflexões e ações sobre suas especificidades e formas intervenção em vários contextos na qual ele pode estar inserido, levando em consideração sua diversidade de manifestações e dimensões. Dessa forma, justificamos o fato de por meio dessa pesquisa, apresentar as características do esporte no contexto escolar a partir de duas realidades do município de Guarapuava – Pr.

Nesse sentido, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, analisar como o esporte pode ser desenvolvido por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a realidade e as características dos alunos, deixando de considerar os parâmetros do esporte de alto rendimento como base, que tem entre seus princípios a seleção de talentos e a superação de recordes.

Nesse cenário, como pressuposto básico de nossa investigação, buscamos evidenciar por meio das categorias delimitadas, alguns elementos básicos sobre o processo de intervenção desenvolvido pelos professores durante as aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental. Essas reflexões noz trazem subsídios necessários para repensarmos o trabalho com o esporte na escola e compreender os seus vários significados e sentidos que definem a sua característica polissêmica na sociedade.

Método

Este artigo se caracterizou como sendo uma pesquisa do tipo qualitativa, sendo que para chegarmos a essas discussões e reflexões, o delineamento desse estudo foi fundamentado na utilização de uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento para a coleta de dados a observação de aulas de educação física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de duas instituições públicas de Guarapuava – Pr. As observações foram desenvolvidas semanalmente em duas (2) Escolas Públicas Estaduais (A, B) do Núcleo Regional do município de Guarapuava–PR, tendo como foco algumas questões relacionadas com o processo de intervenção pedagógica no processo de ensino do esporte nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

e-ISSN: 2318-1540

Os dados foram coletados por meio de uma ficha de observação elaborada de acordo com o instrumento utilizado por Finck (2005), sendo que para maiores especificações do campo de pesquisa, foi utilizado também um diário de campo para registrar de forma mais detalhada outros possíveis dados que também poderiam ser relevantes para a pesquisa, complementando dessa forma os registros da ficha de observação. Para abordar a intervenção dos professores, utilizamos a sigla professor 1, P1, professor 2, P2 e assim sucessivamente.

Vale ressaltar que todos os procedimentos éticos foram adotados, sendo apresentada uma carta de autorização para a direção das escolas e um termo de consentimento livre e esclarecido para os professores de Educação Física para a participação em pesquisa, sendo que esses instrumentos foram apresentados a Comissão de Ética em Pesquisa da instituição de ensino superior para análise e validação. Foi aprovado sob protocolo nº 1.950.694.

Para promover a compreensão dos elementos que foram coletados a partir das observações realizadas, adotamos como técnica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), como critério para organização e categorização das informações identificadas na ficha de observação e no diário de campo, sendo a pesquisa delineada pelas seguintes categorias, as quais foram delimitadas a partir dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados:

a) A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal;
b) Desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física;
c) Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte;

As discussões se deram em virtude do confronto entre as informações coletadas por meio das observações realizadas e das interpretações inferenciais desenvolvidas de acordo com as referências bibliográficas utilizadas sobre o referido tema.

Acreditamos que a temática desta pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica da área, pois tem a intenção de ampliar as discussões e reflexões acerca da prática pedagógica desenvolvida pelos professores para ensino do esporte no contexto escolar, a fim de que possam colaborar para a cumulatividade e transferibilidade do conhecimento sobre esse conteúdo nas aulas de EF, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Resultados

A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal

No que diz respeito aos aspectos relacionados à organização curricular da disciplina de EF, nas aulas são desenvolvidos conteúdos de acordo com uma abordagem (conceitual, procedimental e atitudinal), sendo assim, inicialmente torna-se necessário compreendermos de forma mais ampla sobre a definição dessas abordagens. A partir dos PCN (BRASIL, 1998, p. 51) primeiramente como abordagem conceitual entendemos que os conteúdos "referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas".

Essa concepção atribuída aos conteúdos enfatiza uma aprendizagem que articula os conhecimentos previamente trazidos pelos alunos com as transformações ou novas leituras da realidade a partir do conteúdo que será proposto.

Tal aprendizado está totalmente articulado a segunda categoria denominada de procedimental, que segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 52), "expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória para atingir uma meta". Essa categoria estabelece a participação que permite que se experimentem novas possibilidades e propostas de atividades que podem ser previamente elaboradas pelos professores e alunos no processo de ensino aprendizagem.

Para compor esse conjunto, temos a categoria dos conteúdos atitudinais "que permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade" [...] "Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola" (BRASIL, 1998, p. 52-53).

Esse elenco de competências exigidas dos professores são partes integrantes da formação dos alunos, que durante o processo de ensino e aprendizagem somam novos saberes ou dão novas ressignificações àqueles que já possuem, a fim de atender as suas expectativas e/ou necessidades.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

No universo da escola, podemos destacar que de acordo com uma perspectiva generalizada, as aulas de EF observadas seguem de alguma forma essas abordagens de conteúdos, no entanto, percebemos que em muitos momentos elas são efetivadas de forma fragmentada, nas quais o esporte é abordado no aspecto procedimental, ou seja, a proposta era que os alunos somente executassem as atividades sem uma abrangência mais complexa sobre o conteúdo que lhes possibilitasse a reflexão sobre o conhecimento ensinado.

Percebemos em muitos momentos que a forma proposta para os alunos participarem das aulas apresentava algumas características das relações hegemônicas que se apresentam explícitas no campo esportivo e na mídia e que acabavam sendo reproduzidas na escola, conforme estudos de Bourdieu (2002; 2003; 2004).

Cabe destacarmos nessa análise, que essa fragmentação na abordagem dos conteúdos pode ocasionar um conhecimento fragmentado, limitado e descontextualizado, pois as aulas nessa direção não seguem uma ordem sequencial durante o processo de intervenção. Como descreve Zabala (2002, p. 66), "o primeiro problema está relacionado à determinação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promoverão a reconstrução e a ampliação dos conhecimentos preexistentes. O segundo problema está relacionado ao próprio processo de aprendizagem dos conteúdos". Corroborando com as ideias do autor, se os conteúdos não seguem uma sistematização e organização, dificilmente esses saberes inicialmente trazidos pelos alunos serão ampliados, eles acabam permanecendo no nível de superficialidade em relação aos conhecimentos.

Nessa linha de análise, percebemos que durante as aulas de EF da escola A no 8º ano do ensino fundamental, o número médio de praticantes era vinte e nove (29) alunos e no 9º ano, trinta e três (33) alunos, sendo que vários conteúdos eram abordados, como diversos tipos de jogos, brincadeiras, no entanto os conteúdos que predominavam durante as aulas foram "o voleibol, o futsal e principalmente o tênis de mesa, os quais eram desenvolvidos de forma teórica, com algumas explicações em sala de aula e por meio de aulas vivenciais sob a mediação do P1 ou sob a organização dos próprios alunos, definidas nessa pesquisa como aulas livres (AL)" (Diário de campo – Observação).

Sobre esses conteúdos predominantes, identificamos durante as observações que esses saberes também são proporcionados para os alunos em contraturno escolar em forma de escolinhas esportivas. Dessa forma, dentre os conteúdos citados acima, o tênis de mesa era o

e-ISSN: 2318-1540

conteúdo do qual os alunos mais se apropriavam, pois de acordo com o diálogo com o P1A, "esse conteúdo é o que os alunos mais se identificam, devido ao amplo trabalho realizado em contraturno com esses alunos por meio de escolinha de tênis de mesa, que inclusive está entre as melhores escolas do Paraná nos Jogos escolares dessa modalidade" (Diário de campo – Observação).

Acreditamos que essas considerações são relevantes, pois percebemos que os alunos são incentivados a participarem das práticas esportivas, inclusive em contraturno, contribuindo dessa forma para a inclusão dos alunos no esporte de participação, pois muitos por meio dessa abertura vivenciam essas modalidades em seus momentos de lazer, assim como no esporte de rendimento a partir de diversos jogos e campeonatos em que os alunos participam com excelentes resultados.

No entanto, identificamos inicialmente nas aulas de EF, que no desenvolvimento de alguns conhecimentos predominava a abordagem conceitual, que era efetivada somente em aulas consideradas teóricas, na qual o professor desenvolvia com auxílio de alguns recursos como a TV multimídia, algumas apresentações e explicações básicas sobre o histórico, dinâmica de jogo, identificação de elementos táticos e técnicos, entre outros, mas sem uma articulação com as atividades que eram desenvolvidas na prática (abordagem procedimental).

Essa configuração conseguimos perceber com maior clareza em uma aula na escola A, na qual o P1 tinha como objetivo "que os alunos reconhecessem as diferentes formas de realizar os fundamentos e principalmente o saque no voleibol, e como abordagem factual que eles buscassem uma compreensão a respeito da utilização dos diferentes fundamentos, destacando como exemplo, o saque" (Diário de campo – Observação).

Por meio dessa intervenção, alguns aspectos nos chamaram a atenção por mostrarem-se singulares, no sentido do P1 apresentar no início da aula o tema e os objetivos, e àquilo que foi proposto permanecer somente no contato inicial com os alunos, pois o tema da aula foi desenvolvido de forma desarticulada com o aspecto procedimental.

A intenção do P1 em desenvolver o conteúdo da aula de acordo com as abordagens conceitual e factual caracteriza-se como relevante, no entanto torna-se superficial, pois não recebe nenhuma proposta procedimental, alguma atividade que surpreenda o aluno ou que o estimule no desenvolvimento de sua criatividade para compreender esses fundamentos como disposições do esporte voleibol.

e-ISSN: 2318-1540

Entendemos que essas dimensões dos conteúdos, devem ser consideradas no processo de ensino aprendizagem de forma correlacionada, para que os saberes possam ser desenvolvidos de forma mais complexa de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos, a fim de que eles possam refletir sobre o seu contexto, com condições de ampliar sua capacidade de critica e criatividade a partir de suas próprias análises durante o processo.

Para que seja possível potencializar o conhecimento dos alunos, segundo Zabala (2002, p. 62), "é necessário também ao docente primar para que novos conteúdos sejam cada vez mais significativos e dotados de conhecimento mais e mais profundo". Nessa linha de análise, é importante que as aulas sejam problematizadas e que incentivem os alunos pela busca de estratégias para a solução de seus desafios. Para isso, é necessário que os alunos tenham uma receptividade sobre o assunto a ser abordado, que eles possam vivenciar ou fazer as atividades a partir de uma abordagem procedimental e que essas experiências possam contribuir para o reconhecimento e valorização das aulas de EF para uma cultura esportiva por meio da construção de valores.

Portanto, de acordo com Macedo (2005, p. 61), "desenvolver competências e aprender a ensinar em um contexto de diversidade de pessoas e recursos tornou-se o grande desafio para os professores".

No que diz respeito às ações desenvolvidas na escola B, o número médio de praticantes eram trinta e três (33) alunos tanto no 8º quanto no 9º ano, sendo que os conteúdos que apresentaram maior destaque de acordo com o planejamento do P2B foram o atletismo no 8º ano e o basquetebol na turma de 9º ano do ensino fundamental. A partir das situações observadas, em relação à distribuição da carga horária semanal da disciplina, percebemos a existência de uma forma de negociação entre professor e alunos sob o conteúdo a ser mediado. "Na aula foi estabelecido com os alunos como em outros conteúdos, que no atletismo, uma (01) aula seria teórica em "sala" para a discussão sobre o histórico, diferentes modalidades e seus fundamentos e as outras seriam práticas, para que na medida do possível os alunos pudessem vivenciar tais atividades" (Diário de campo – Observação).

Diante dessa configuração, acreditamos que esta seja uma estratégia docente para o processo de intervenção do conteúdo a ser ministrado, pois devido à aceitação e interesse dos alunos, inicialmente torna-se necessário criar meios para que a aprendizagem possa ser efetivada. No entanto, em relação às atitudes dos adolescentes durante a realização das

atividades, percebemos que "em alguns momentos existia resistência, em que alguns alunos questionavam o porquê das aulas de Educação Física ser teóricas, mas logo P2B mediava à situação explicando a importância e a necessidade dessas aulas para a formação dos mesmos" (Diário de campo – Observação).

Apesar de tais situações serem presenciadas, é importante frisarmos que a partir desse conteúdo as aulas seguiam uma coerência e uma ordem sequencial, sendo que conseguimos identificar que na maioria delas, os conteúdos eram abordados dentro das categorias conceituais, procedimentais e atitudinais. Um exemplo relevante foi que em uma das primeiras aulas, o P2 "estabeleceu inicialmente como abordagem conceitual que os alunos reconhecessem e classificassem as diversas modalidades do atletismo, identificando as capacidades físicas que eram necessárias para praticar essas modalidades" "que após seria cobrado em avaliação" (Diário de campo – Observação).

Nesse primeiro contato, o comportamento dos alunos foi interessante, pois até então nem todos conheciam as modalidades, mas que a partir das estratégias e explicações do professor essa prática social foi efetivada. De acordo com Pozo (1998, p. 32), "trata-se de um processo no qual o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz daquilo que sabemos".

No decorrer das aulas, após essas explicações os "alunos vivenciaram algumas dessas modalidades, classificando e diferenciando essas atividades e identificando as capacidades físicas necessárias em algumas provas de campo e de pista" (Diário de campo – Observação). Nesse momento, foi possível percebermos a motivação dos alunos na busca por esses conhecimentos, pois além do critério avaliativo que foi solicitado, os sujeitos estavam envolvidos na aula a partir das estratégias desenvolvidas pelo professor.

Essa situação de aprendizagem foi muito relevante, pois nos mostra que as metas começam a ser desenhadas, devido às necessidades que os alunos apresentam aos seus interesses e às relações que fazem com o saber de acordo com as suas realidades. Todo o encaminhamento articulado dessa forma pode como categoria atitudinal, fazer com que os alunos possam reconhecer e valorizar os conteúdos da Educação Física, fazendo com que esses saberes contribuam para a sua formação que vai além dos muros da escola, estabelecendo valores e virtudes que são resgatados por meio das práticas corporais historicamente

e-ISSN: 2318-1540

construídas, visando preparar cidadãos mais críticos e reflexivos em busca de melhores condições de vida.

Em relação à organização das aulas, por meio das observações na turma do 9º ano do ensino fundamental, onde foi desenvolvido o conteúdo da modalidade esportiva basquetebol, foi possível identificarmos a presença do jogo como estratégia metodológica utilizada pelo P2 para a o ensino desse esporte na maioria das aulas. Esses aspectos nos mostram a relevância dos pressupostos teóricos sobre a pedagogia do esporte conforme estudos de Paes e Balbino (2001), Scaglia (1999; 2003), Freire (2003), Garganta e Graça (1995), Kroger e Roth (2002) e Greco e Benda (1998), para as novas possibilidades de ensinar o desporto no contexto da escola a partir de estratégias metodológicas diferenciadas em busca de um desenvolvimento multicultural do esporte de acordo com a realidade e as necessidades dos alunos.

Nessa linha de análise, nas primeiras aulas, "foram abordados alguns assuntos referentes ao conhecimento e a compreensão do contexto histórico do basquetebol, sendo utilizados como recursos a TV multimídia e vídeos sobre o assunto. Na sequencia das aulas o P2 começou a discutir e apresentar a parte técnica e tática do esporte, até chegar na categoria procedimental do conteúdo, possibilitando aos alunos algumas experiências práticas sobre o tema abordado por meio do jogo" (Diário de campo – Observação). Para melhor compreensão, podemos entender essa categoria procedimental, como "ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação", orientadas para a consecução de uma meta (COLL; VALLS, 1998, p. 77).

No decorrer da aula, conforme o repertório de atividades práticas que o P2 apresentava aos alunos de forma parcial, o referido professor explicava sobre a importância da tática e principalmente da técnica para a aprendizagem do basquetebol. A priori os "fundamentos eram apresentados por partes em pequenos grupos de acordo com a quantidade de materiais que estavam disponíveis. Em seguida, em vários momentos das aulas o P2 utilizava da metodologia do jogo para trabalhar esses fundamentos, proporcionando aos alunos jogos pré–desportivo que pudessem atender a maioria dos participantes de acordo com as suas limitações" (Diário de campo – Observação).

Nesse processo, utilizando o jogo como estratégia, foi solicitada aos alunos a execução de diferentes fundamentos de forma simultânea dentro do mesmo jogo, no intuito de fazer com que todos tivessem a oportunidade de vivenciar e cooperar na aula por meio de adaptações do

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

espaço, nas regras e no tempo de jogo, que necessariamente não precisava ser de acordo com as exigências oficiais. Essas estratégias são relevantes e merecem destaque, já que conforme estudos de (BRACHT, 2009; FINCK, 2010; FREIRE, 2003), os elementos que compõe o esporte como, por exemplo, a técnica, é extremamente importante, no entanto, ela pode ser tratada por meio de diferentes perspectivas metodológicas não precisando necessariamente atender aos gestos técnicos padronizados que são exigidos no esporte performance.

Essas estratégias adotadas para o ensino do basquetebol a partir de uma perspectiva pedagógica são possibilidades de intervenção, no entanto vale ressaltar de acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 70) que:

> [...] não podemos deixar que os alunos sempre vivenciem adaptações do real. É importante levá-los a uma quadra oficial, permitindo que conheçam e experimentem aparelhos específicos da modalidade. Para isso, o professor deve mobilizar-se, buscando meios que o ajudem a atualizar toda a infraestrutura de sua escola.

Dessa forma, acreditamos que seja possível apreender sobre o esporte na escola por meio de diferentes perspectivas, porém, todas essas possibilidades devem ser submetidas à mobilização dos agentes para a sua efetivação e ressignificação no contexto escolar valorizando as necessidades e especificidades de cada um.

Desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física

Frente à complexidade que envolve a prática pedagógica para o ensino do esporte na escola, por meio dessa categoria, nosso intuito foi apresentar como os conteúdos são desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem a partir de algumas discussões que possam subsidiar a pesquisa sobre os tipos de aulas (fechadas ou abertas) e sobre as aproximações metodológicas que os professores utilizam para a mediação do conteúdo esporte no ensino fundamental em dois casos distintos.

Dentre as metodologias que se apresentam para a sistematização dos conteúdos na área da EFE buscamos na pesquisa à luz do referencial teórico que norteia a investigação, analisar como as aulas de EF são estruturadas e quais são os encaminhamentos metodológicos adotados pelos professores no processo de ensino aprendizagem. Dentre as abordagens estudadas, temos

a concepção de ensino aberto (EA); sistêmica (S); crítico-superadora (CS); crítico-emancipatória (CE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS); Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física (DCE); não identificada (NI); atividades livres (AL).

Quanto às abordagens/concepções da Educação Física, podemos observar que vários são os autores que discutem sobre elas, a fim de afirmar ou refutar a sua presença do contexto metodológico das aulas. Assim, com intuito de contribuirmos para as discussões sobre as abordagens da área da Educação Física escolar, buscamos por meio das observações, analisar como o conteúdo esporte é trabalhado e identificar de qual/quais estratégia (s) metodológica (s) essas intervenções se aproximam.

Sobre os tipos de aulas que eram desenvolvidas, percebemos por meio da ficha de observação que a partir das 44h/a que foram observadas no 8º e 9º anos, 32 h/a se caracterizavam como aulas do tipo abertas (A), pois apesar de o professor não apresentar uma sequência dos conteúdos no que tange a organização conceitual, procedimental e atitudinal, as intervenções eram direcionadas aos alunos, para que as decisões não fossem tomadas somente pelo professor.

Referente à discussão sobre o encaminhamento metodológico que o P1A priorizava nas aulas, na maioria delas percebemos por meio das observações "que existia a defesa de um ensino que fosse centrado no aluno e que considerasse a sua experiência e seu interesse sobre o conteúdo" (Diário de campo – Observação).

Dessa forma, tanto no voleibol, no futsal, quanto no tênis de mesa que eram os conteúdos predominantes, o P1 seguia um processo metodológico estreitamente articulado ao ensino aberto (EA), que para uma melhor compreensão a partir das considerações de Hildebrandt-Stramann (2005, p. 141-142), diferem a aula fechada da aula aberta salientando que "sob a Concepção de Aulas Fechadas podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no professor, no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista". E sob as aulas abertas "podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no aluno, no processo na problematização e na comunicação".

Após a realização das 44 h/a de observações no 8º e 9º anos, constatamos na escola A, que a partir dos conteúdos predominantes na maioria das aulas, a metodologia destinada para seu desenvolvimento se aproximavam de três abordagens principais: ensino aberto (EA); sistêmica (S) e crítico-emancipatória (CE).

e-ISSN: 2318-1540

Primeiramente em relação à concepção do ensino aberto (EA), tal percepção surgiu por meio das "atitudes e formas com que o P1 tratava os conteúdos, desde a sua organização até a sua apresentação para os alunos, pois apesar de não observarmos uma ordem sequencial nas categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, o P1 antes de qualquer processo de decisão, deixava uma abertura ou possibilidades de sugestões, questionamentos e de diálogo com os alunos, porém não utilizada por todos" (Diário de campo – Observação).

Percebemos essa aproximação a partir de um debate que o P1 desenvolveu em sala sobre o conteúdo futsal, no qual "apresentou um breve histórico sobre o conteúdo, suas regras e fundamentos básicos e após essas explicações deixou uma abertura para que os alunos falassem suas experiências com esse conteúdo, questionou de que forma era possível modificar as regras e trabalhar com os fundamentos do futsal sem excluir os colegas durante as aulas" (Diário de campo – Observação).

Essa ação comunicativa desenvolvida nessa aula buscou articular o aprender escolar com a vida e realidade dos alunos, fazendo com eles pudessem apresentar seus conhecimentos e mostrar sua criatividade a partir dos encaminhamentos sugeridos pelo professor. As aulas nessa perspectiva podem ser realizadas de diferentes maneiras, essa diferenciação depende do objetivo e do encaminhamento metodológico que o professor pretende desenvolver com seus alunos. Temos como exemplo a própria intervenção acima, na qual o P1 primeiramente solicita aos alunos que eles falem sobre suas experiências com o futsal e num segundo momento problematiza a aula, perguntando para os mesmos como as regras poderiam ser modificadas e como os fundamentos poderiam ser trabalhados a partir das características e limitações de cada um, sem que ninguém ficasse excluído da aula.

Por meio dessas análises acreditamos que as atitudes e ações do P1 tanto no 8º quanto no 9º ano do ensino fundamental se aproximam dessa abordagem, devido aos encaminhamentos metodológicos seguidos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos. Vale ressaltar que em algumas aulas, os alunos tinham a possibilidade de realizar as atividades livres (AL) de acordo com a sua escolha, no entanto, é relevante destacar que nesse processo não se caracteriza a presença da concepção de aulas abertas, pois assim como em outras teorias, essa abordagem segundo Lira Neto (2008, p. 65), "não nega a necessidade do planejamento, da escolha dos conteúdos e das intervenções do professor. Há diferentes graus sob os quais ocorre

e-ISSN: 2318-1540

uma aula aberta, mas em nenhum deles os alunos são abandonados exclusivamente à sua livre iniciativa".

Em princípio podemos dizer que a concepção de aulas abertas não se configura como aulas livres (AL), pois a organização da aula depende do objetivo do professor de acordo com os conteúdos que serão escolhidos, da metodologia que será utilizada nas intervenções e dos critérios avaliativos que serão delimitados. Todos esses elementos compõem a sistematização de um planejamento que subsidie as ações docentes durante o trabalho com o ensino do esporte na escola a partir de uma perspectiva crítica.

Outra concepção de ensino que percebemos orientar os pressupostos e intervenções do P1A por meio do esporte no ensino fundamental foi a aproximação com a abordagem sistêmica (BETTI, 1991), a qual traz como proposta a integração do aluno no contexto da cultura corporal, valorizando princípios norteadores do processo de ensino durante as vivências e experimentações corporais.

Conforme as observações eram realizadas, "fomos percebendo uma relação da atuação do P1 com a metodologia em questão, essas características estavam presentes desde as aulas desenvolvidas em sala, assim como nas aulas "vivenciais" como se expressava P1" (Diário de campo – Observação).

Apesar das aulas nesses contextos muitas vezes não apresentarem sequência (conceitual, procedimental e atitudinal), demonstravam uma correlação com a abordagem sistêmica. Primeiramente, pela forma como o professor se expressava para proporcionar atividades práticas aos alunos, demonstrando um amplo interesse em fazer com que os alunos vivenciassem os conteúdos a partir das potencialidades e limitações que cada um apresentasse na modalidade.

Dentre os conteúdos desenvolvidos, o tênis de mesa foi o conteúdo no qual mais identificamos essas relações, pois apesar da escola proporcionar uma ampla intervenção com essa modalidade, inclusive em forma de escolinhas esportivas, muitos alunos ainda tinham dificuldade de praticar esse esporte. Nesse sentido, "O P1 diante dessas necessidades dos alunos, se posicionava argumentando sobre a importância de experimentar e vivenciar as atividades, para que a partir dos erros os alunos buscassem a sua superação" (Diário de campo – Observação).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Entre essas considerações, notamos a importância de uma metodologia que seja condizente com as necessidades dos alunos, para isso, a intervenção do professor deve ser desenvolvida à luz de uma perspectiva crítica e criativa no sentido de estabelecer competências e habilidades para criar, diversificar e refletir sobre os conteúdos que serão ensinados.

Percebemos essas problematizações nas aulas várias vezes durante o trabalho do P1 com a modalidade do Tênis de mesa, "pois devido a dificuldade que alguns alunos ainda demonstravam com a modalidade, o P1 em vários momentos inseria atividades que envolviam o jogo para facilitar o trabalho com o conteúdo, principalmente com a parte técnica que esse modalidade individual exige" (Diário de campo – Observação).

Com base nessas estratégias utilizadas pelo P1 por meio do jogo, reforçamos a nossa compreensão sobre essa aproximação com a abordagem sistêmica, pois era notável o interesse do P1 em fazer com que todos os alunos participassem das aulas, assim como procurava diversificá-las por meio de várias atividades lúdicas relacionadas com o conteúdo esporte. Devido a esse processo, corroboramos com a ideia de Freire e Scaglia (2003, p. 31), quando ressaltam a importância das tarefas coletivas, e para isso, em se tratando de Educação Física, existem diversos recursos, dentre eles o privilégio de contar com os jogos, como simulações da vida social, como microuniversos de uma sociedade em crisálida.

Essa definição metodológica está estreitamente ligada aos princípios da não exclusão e da diversidade que são indispensáveis para que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de vivenciar e experimentar as atividades, identificando nessa intervenção, a relevância e a importância que essas práticas corporais atribuem a sua formação.

Outra aproximação metodológica que identificamos no campo de pesquisa para trabalhar com o esporte na escola é a abordagem crítico-emancipatória (KUNZ,1994). Essa abordagem se evidencia no contexto da escola "com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento, em especial, os esportes" (KUNZ, 2004, p. 13).

Com base nessas características, primeiramente um dos aspectos relevantes que observamos durante as aulas, "foi a estratégia didática do P1 na valorização do diálogo durante algumas aulas, a partir dos conteúdos que estavam sendo abordados, desde as ações comunicativas para que os alunos falassem sobre suas experiências, até os questionamentos

e-ISSN: 2318-1540

realizados nas aulas para instrumentalizar os alunos para a reflexão e para a criação de estratégias que os conteúdos exigiam durante o processo" (Diário de campo – Observação).

A partir dessa constatação acreditamos que essas ações estão articuladas a essa abordagem, devido à abertura ao diálogo e as ações comunicativas desenvolvidas durante o processo de intervenção docente para o ensino do esporte.

Outras ações didáticas do P1 que se aproximam dessa abordagem, "foi a possibilidade de vivência dos conteúdos da forma que os alunos conheciam o esporte a partir de sua realidade. Tanto nas modalidades coletivas, quanto nas individuais, o P1 em uma parte da aula deixava que os alunos praticassem as atividades da forma como eles conheciam, sem a presença de técnicas especializadas e sem a presença de regras padronizadas, ao não ser as criadas pelos próprios alunos" (Diário de campo – Observação).

Esse encaminhamento está vinculado ao processo de transcendência de limites pela experimentação, que possibilita ao aluno o contato com o conteúdo a ser trabalhado a partir de suas próprias experiências com a modalidade. Conforme a aula era efetivada, algumas regras eram modificadas, sendo que essas transformações exigiam dos próprios alunos a necessidade de pensar em estratégias que pudessem contribuir para a solução dos desafios e problemas que eram inseridos durante as aulas, que de acordo com essa concepção se articula com a capacidade de criação desses sujeitos frente aos desafios enfrentados.

Referente às 42h/a que foram observadas na escola B, tanto no 8º quanto no 9º ano do ensino fundamental, constatamos em 38 h/a que o processo de ensino está vinculado a alguns pressupostos da abordagem do ensino aberto (EA) (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), que valoriza e reconhece o conhecimento dos alunos de acordo com as suas experiências e limitações. No entanto, a articulação metodológica defendida pelo professor P2B na maioria das aulas observadas, estava relacionada a uma perspectiva crítica de educação, a qual se orienta a partir da abordagem crítico - superadora (CS) que é a base das DCE (PARANÁ, 2008). De acordo com os pressupostos de tal abordagem, segundo Resende e Soares (1997, p. 29), devemos selecionar os conteúdos clássicos necessários à formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, para que este possa participar, intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade possível, diante do momento histórico.

Na maioria das aulas, o professor P2 seguia a mesma sistematização referente ao conteúdo que era abordado. "No caso do basquetebol no 9º ano, primeiramente buscava

apresentar o conteúdo com o intuito de fazer uma leitura da realidade e uma análise do conhecimento e das experiências que os alunos possuíam sobre o assunto" (Diário de campo - Observação).

Esse diálogo inicial com os alunos sobre o conteúdo proposto, no caso o basquetebol, é extremamente importante, pois gera no aluno confiança naquilo que vai fazer e ainda, possibilita um relacionamento agradável entre professor/aluno no processo de ensino aprendizagem. No mesmo sentido em que o professor P2 dialogava com os alunos, ele também "fazia provocações sobre a temática, questionando-os sobre a relação do esporte com a mídia, o porquê o basquetebol não é tão evidenciado e a diferença entre o esporte que os alunos assistem com o que eles praticavam na escola" (Diário de campo – Observação).

Diante dessas considerações, percebemos a importância dos professores planejarem suas aulas, a fim de efetivar uma organização do currículo que vá de encontro com a faixa etária e necessidades dos alunos, fazendo com que os saberes sejam definidos pelas áreas do conhecimento dos professores tendo sempre como fundamento básico de articulação, as necessidades sociais contemporâneas, que de acordo com intervenção observada, traz assuntos relevantes sobre a mídia e o mundo do trabalho.

Conforme o debate acontecia, as aulas prosseguiam com explicações sobre os questionamentos e sobre as regras e fundamentos básicos que eram necessários para a prática da modalidade. Esse momento é indispensável, pois se torna necessário que os alunos conheçam e adquiram o conhecimento científico dos assuntos que estão sendo abordados, pois se a escola permanecer somente com saber popular que os alunos trazem para a sala de aula, o ensino não precisa depender de objetivos, de metodologia adequada e de critérios avaliativos diversificados para ser efetivado. O fundamental é confrontar aluno e o professor com o conhecimento sistematizado, para que as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem possam ser desenvolvidas a partir do que os alunos trazem à escola e aos poucos vai se ampliando de acordo com a mediação do professor.

Esse processo visa possibilitar aos alunos aspectos do conhecimento do seu cotidiano confrontando-os com o conhecimento científico, porém não de forma linear, mas do mais simples até chegar às intervenções mais complexas, as quais são desenvolvidas de forma espiralada e vão se ampliando (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

e-ISSN: 2318-1540

Nessa perspectiva referenciada, no decorrer do conjunto de aulas de EF sobre o basquetebol, foram proporcionadas práticas corporais sobre os assuntos abordados em sala (regras e fundamentos) tanto de forma parcial, quanto na utilização de grandes jogos pré-desportivos da modalidade. Conforme as atividades eram desenvolvidas, o professor P2 em determinados momentos, inclusive como atividade avaliativa, "solicitava aos alunos que eles modificassem as regras do esporte para uma maior participação de quem tinha mais limitações, para que todos tivessem a posse de bola, etc., assim como solicitações para a recriação de jogos a partir daqueles que foram vivenciados para trabalhar a parte técnica e tática da modalidade" (Diário de campo – Observação).

Na perspectiva da reflexão sobre essas práticas corporais desenvolvidas, para verificar qual foi a modificação intelectual e qualitativa do professor e do aluno em relação as suas concepções iniciais sobre o conteúdo, após a realização das atividades sempre era realizada uma discussão a fim de identificar quais foram as dificuldades, as possibilidades, os pontos positivos e negativos e as sugestões dos alunos a respeito dos saberes abordados na aula.

Basicamente, esse momento é uma evolução da prática social inicial da aula, que traz como intenção identificar o crescimento e a transformação qualitativa que os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem adquiriram durante as intervenções pedagógicas.

Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte

Sabemos que os aspectos relacionados à ludicidade e a competição são temáticas causadoras de amplos debates no meio acadêmico da EF. Diante dessas discussões e de reflexões analíticas que efetivamos durante as observações, é que buscamos nesse momento contribuir para um processo de intervenção que valorize e reconheça o trabalho com os aspectos lúdicos e competitivos nas aulas de Educação Física, especificamente para o ensino do esporte.

Com base nessas considerações, notamos que a ludicidade é uma atividade espontânea com um fim em si mesmo e que contrapõe os valores da produtividade e da competitividade exacerbada. Diante dessas características, identificamos na escola A, no 8º e no 9º ano do ensino fundamental, que apesar de ser parte da aula com menor incidência, às atividades lúdicas

estavam presentes, porém, "elas ficavam mais evidentes nas atividades de aquecimento que o P1 proporcionava aos seus alunos" (Diário de campo – Observação).

Essa informação é relevante, pois nos mostra a ausência de atividades que proporcionam a diversão e a espontaneidade nas aulas, sendo essa uma necessidade que carece ser superada diante do trabalho com os conteúdos da Educação Física na escola. A ludicidade deve ser vista como uma especificidade do momento e não como um veículo para alcançar outros objetivos como observamos em diversos momentos das aulas, em que "apesar de aparecer o jogo como metodologia para o ensino dos esportes, a ludicidade não era a questão predominante, pois existia nesse processo, a busca pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica durante as atividades" (Diário de campo – Observação).

Vale ressaltarmos que existe a possibilidade de trabalhar várias questões por meio do jogo conforme nos apresentam Paes e Balbino (2005) em seus estudos sobre o jogo desportivo coletivo e as inteligências múltiplas, no entanto, não estamos fazendo uma crítica a esse processo de utilização do jogo como estratégia metodológica, porém, quando nos referimos ao termo da ludicidade, a presença de outros propósitos utilizando o jogo lúdico como meio, descaracteriza a espontaneidade e a atividade livre e criativa que esse conteúdo pode proporcionar.

Outro aspecto relevante que merece destaque nessas observações é o trabalho com a técnica nos esportes, pois, percebemos que ela vem sendo o motivo principal no desenvolvimento do esporte nas aulas de EF a partir de diversas estratégias metodológicas, no entanto, de acordo com Bracht, (2009); Bracht e Almeida (2003) e Vago (1996), sabemos que ela é importante para o trabalho com os esportes e nossa intenção não é de negação de sua relevância, porém, acreditamos que ela não deve ser a única preocupação do professor no trabalho com o esporte no contexto escolar.

No que diz respeito aos aspectos da ludicidade na escola B, tanto no 8º como no 9º ano do ensino fundamental, observamos tanto no desenvolvimento do atletismo como de basquetebol, conforme já mencionado, a predominância (P) da ludicidade por meio da ampla presença do jogo como subsídio para as ações do professor, a qual era efetivada de maneira oposta ao que foi observada no contexto anterior.

Devido à grande presença do jogo no contexto das aulas de EF da escola B, acreditamos que para uma maior compreensão, seja necessária a sua conceitualização. Nesse sentido, temos

e-ISSN: 2318-1540

o posicionamento de Araújo (1992, p. 64), que conceitua o jogo como "uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado". Na escola B, por meio do jogo, "as aulas eram modificadas e a questão tática e tática foram alteradas no sentido de dar oportunidades aos alunos de "jogar" de forma espontânea e prazerosa, atendendo dessa forma, a maioria dos alunos que estavam participando das aulas" (Diário de campo – Observação).

Sabemos que o lúdico pode ser desenvolvido de várias formas, no entanto, a partir dos contatos com o campo observado, presenciamos na maioria das aulas de EF, que as sistematizações que se evidenciavam por meio dos jogos pré-desportivos se destacavam e se aproximavam dos diversos pressupostos da pedagogia do esporte. Sendo assim, constatamos que por meio destas abordagens, o professor buscava além do trabalho com as questões típicas do esporte, abordar e estabelecer estratégias que pudessem resgatar alguns valores como dimensão atitudinal durante as atividades propostas.

Outro aspecto relevante que se faz salutar nessa pesquisa a partir da ficha de observações é a questão das intervenções pedagógicas com a questão da competição nos esportes, pois, por muito tempo, inclusive nos dias de hoje, muitas críticas são destinadas ao trabalho com a competição na escola, no entanto, a partir de análises e discussões sobre os estudos de Tubino (1992) e Kunz (2004), torna-se necessário desmistificar esses conceitos, no sentido de identificar que a competição não é o problema, mas sim a metodologia que muitas vezes pode estar sendo utilizada de forma equivocada no desenvolvimento do trabalho no contexto escolar.

Diante dessas considerações, buscamos durante as observações identificar como o esporte está sendo trabalhado nas escolas em relação à competição. Dessa forma, conforme o trabalho desenvolvido na escola A, no 8º e 9º ano do ensino fundamental, identificamos que em 36h/a do total de observações realizadas nesse contexto, "a competição estava presente nas aulas, porém, ainda de forma predominante (P) e exacerbada, inclusive dentro dos jogos em que a questão técnica era exigida com mais qualidade" (Diário de campo – Observação).

Essa percepção pode ter adquirido consequências das próprias intervenções durante as aulas, na qual as discussões sobre os valores e os diversos temas que estavam relacionados o esporte, eram tratados em sua superficialidade, somente a partir de conversas e conceitos. Nessa perspectiva, torna-se necessário buscarmos mais profundidade nas ações, a fim de pedagogizar

e-ISSN: 2318-1540

o esporte que será trabalhado dando mais ênfase no desenvolvimento das atitudes e da autonomia que podem ser efetivadas durante as vivências práticas e não somente nos diálogos ou reflexões sobre as propostas de intervenção.

Referente ao ensino do esporte no 8º e 9º ano do ensino fundamental da escola B sobre a questão da competição observamos em 28 h/a sua existência em algumas atividades (EA), pois a partir do processo de intervenção docente existia a valorização e o reconhecimento da relação entre a ludicidade e a competitividade no ensino dos esportes. Isso ficou evidenciado e todas as aulas que era proporcionado aos alunos durante o ensino dos conteúdos predominantes, os quais "seguiam uma sequência metodológica por meio do jogo, resgatando a diversão, a espontaneidade entre outros aspectos, mas que em outros momentos, sob outros critérios e objetivos, a competição aparecia como subsídio necessário para repensar os valores dos participantes e os desafios que cada um pudesse encontrar durante o seu convívio em sociedade" (Diário de campo – Observação).

Por meio dessas considerações, conseguimos compreender as diversas possibilidades de aprendizagem que o esporte pode oferecer, sendo a competição nesse processo, uma grande aliada para se atingir os objetivos considerados necessários para a formação dos alunos, pois "a ação pedagógica não envolve somente aspectos físicos e mecânicos do esporte, mas também deve transmitir valores sócio-culturais e projetar desafios que esses jovens poderão encontrar durante a sua vida" (BENELI; MONTAGNER, 2011, p. 33).

Diante dessas concepções, evidenciamos a importância de um planejamento docente, bem como uma metodologia que esteja articulada à realidade e a necessidades dos alunos, para que por meio do esporte, seja possível abordar valores, superar desafios e atingir objetivos que possam contribuir para o convívio social dos alunos.

Considerações finais

Com base nos pressupostos teóricos utilizados e nas decisões metodológicas de pesquisa, houve uma aproximação com o contexto da escola com o intuito de contribuirmos para esse debate em relação aos aspectos que envolvem as dimensões e manifestações do esporte, assim como os pressupostos teóricos e estratégias metodológicas que vem balizando

os encaminhamentos pedagógicos utilizados pelos professores de EF para o desenvolvimento do esporte.

Com base nestes resultados, acreditamos que o esporte, apesar de sua complexidade, pode ser ressignificado no contexto da escola para que se torne mais educativo diante das necessidades e expectativas dos alunos. Esperamos também, que essas análises possam permear novos estudos e provocar novas discussões no campo acadêmico e profissional da Educação Física sobre o ensino do esporte na escola e suas possibilidades de intervenção por parte dos professores de educação física.

Enfim, esperamos que esta pesquisa contribua para a construção de novos saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem do esporte e para que novas discussões e debates sobre o fenômeno esportivo a partir de uma perspectiva polissêmica e multicultural, tanto no campo acadêmico, quanto no ambiente profissional possam ser desenvolvidas de forma sistematizada, inovadora e transformadora.

Referências

ARAÚJO, V. C. *Aprender a brincar, aprender a viver*. São Paulo: Manole, 1992.

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

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*, São Paulo: Movimento, 1991.

BENELI, L. M.; MONTAGNER, P. C. Intervenções pedagógicas na especialização esportiva de jovens atletas. In: MONTAGNER, P. C. *Intervenções pedagógicas no esporte***:** práticas e experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. *Esporte de rendimento e esporte na escola***.** Campinas: Autores Associados, 2009.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, 2003. p. 87-101.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física***.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, E. *Transformação didático - pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

_____. *Transformação didático - pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LIRA NETO, J. F. Relações entre a proposta das concepções abertas no ensino da educação física e o método Paulo Freire. Revista da *Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 62-81, 2008.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F; *Pedagogia do Esporte*: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física***.** Curitiba: SEED/PR, 2008.

TUBINO, M. J. G. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In: GEBARA, A. et al. *Educação Física e esportes perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, vol III, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

Enviado: 30/07/2018
Aceito: 19/10/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

"O QUE VAMOS ASSISTIR HOJE": CINEMA E ANIMAÇÃO NA PRÉ – ESCOLA

"WHAT WE WILL WATCH TODAY": CINEMA AND ANIMATION IN PRE - SCHOOL

Luana Tainah Alexandre BRAZ[21]
Magda SARAT[22]
Larissa Wayhs Trein MONTIEL[23]

Resumo: nesta pesquisa buscamos verificar como o filme infantil vem sendo trabalhado na pré-escola, observando a participação/ou não das crianças. É possível considerar que essa linguagem é presente no seu cotidiano, já que assistem repetidas vezes as mesmas produções. Realizamos a pesquisa a partir de um levantamento teórico, com entrevista semiestruturada e observação, com intuito de ouvir as crianças e perceber o comportamento das mesmas, além do título escolhido e a intervenção dos docentes. Consideramos que as professoras com frequencia incluem este recurso no planejamento, porém apenas algumas trabalham realizando uma intervenção pedagógica antes, durante e ao término da exibição. Em geral, a exibição não ocorreu em lugar adequado. Verificamos que as crianças se interessam e interagem com os personagens em determinados momentos, porém nem sempre participam do processo de escolha dos títulos a serem projetados pela docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Filmes infantis. Prática docente.

Abstract: : in this research we seek to verify how the children's film has been worked in the preschool, observing the participation or not of the children. It is possible to consider that this language is present in their daily life, since they watch the same productions repeatedly. We carried out the research from a theoretical survey, with semi-structured interview and observation, in order to listen to the children and perceive their behavior, besides the chosen title and the intervention of the teachers. We consider that teachers frequently include this resource in planning, but only some of them work performing a pedagogical intervention before, during and at the end of the exhibition. In general, the view did not take place properly. We verified that children are interested and interact with the characters at certain moments, but they do not always participate in the process of choosing the titles to be designed by the teacher.

Keywords: Early Childhood Education. Children's films. Teaching practice

Introdução

[21] Discente do 8º. Semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). E-mail: luana_tainah@hotmail.com.
[22] Professora Associada da FAED/UFGD. E-mail: magdasarat@ufgd.edu.br.
[23] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Educação FAED/UFGD. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: larissawtmontiel@hotmail.com.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A televisão a partir das suas diversas formas de transmissão de suas programações não faz distinção entre a fase adulta e a infância. Ela está sempre acessível para ser assistida a qualquer momento. É um mecanismo considerado de fácil entendimento por atrair a atenção de todos que assistem, assim também o é para as crianças de até 6 anos, as quais visualizam sequências de imagens bastante coloridas e aproximadas do real, cheias de animações e músicas contagiantes de rápida memorização, possibilitando que passem horas assistindo à programação, paradas, apenas assimilando gestos e palavras.

> [...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas a sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento, e terceiro porque não segrega seu público[...]. Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens [...]. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância (POSTMAN, 1999, p. 94).

Podemos considerar a partir disso que o problema dessa pesquisa foi verificar como o filme de animação vem sendo trabalhado na pré-escola, percebendo a escolha e o interesse das crianças nesse processo. É possível considerar que esse tipo de linguagem é presente no cotidiano das crianças, seja em suas casas, cinemas ou escolas, assim como, o interesse em assistir repetidas vezes, as mesmas produções. Ou seja, compreender quais são os títulos e personagens preferidos, e tempo dedicado a essas exibições midiáticas. Buscamos compreender quem escolhe e coloca o recurso para as crianças e em que determinado momento isso acontece nas instituições de Educação Infantil. Este trabalho é uma continuidade de uma pesquisa realizada na Iniciação Científica intitulada “Práticas Docentes na Educação Infantil: Gênero, sexualidades e filmes infantis” e assim, para o trabalho de graduação (TG) optamos por ampliar as análises a partir dos dados levantados na pesquisa anterior.

A proposta metodológica foi pensada no ato de ouvir as crianças e observá-las nas ações enquanto assistem os filmes de animações, a fim de verificar o que sentem e como interagem durante a exibição. Esperamos com este estudo ouvir as crianças no sentido que:

> [...] a escuta das crianças foi incluída como estratégia fundamental para ampliar-se o repertório relativo ao direito e à qualidade da Educação Infantil,

e-ISSN: 2318-1540

> considerando-se pontos de vista que geralmente estão excluídos das discussões sobre políticas e práticas educacionais (CRUZ, 2008, p. 302).

Ou seja, devemos ouvi-las, quanto a suas dúvidas, preferências, opiniões e fatos da sua vida. Essa prática deve abranger desde seus lares até creches e escolas. Ser criança não pode ser algo neutro, esquecido, mas sim valorizado. É a partir desse questionamento que se desenvolve esta pesquisa, de procurar perceber o que ela sabe e como pensa, fomos realizando a intervenção, partindo da escuta e da percepção delas sobre as práticas pedagógicas vivenciadas.

Entretanto alguns questionamentos também foram levantados para a realização da pesquisa, partindo da prática docente. É possível perceber como são planejadas as atividades de exibição dos filmes? Existe um controle dos adultos sobre os títulos a serem assistidos pelas crianças? Os docentes assistem previamente para preparar a aula com exibição de filmes? Os docentes buscam recursos midiáticos que atinjam objetivos mesmo que de forma indireta? Tais indagações nos permitem discutir sobre a possibilidade de realizar uma reflexão sobre as práticas educativas midiáticas e sua utilização no cotidiano das crianças da educação pré-escolar.

1 Infância e cinema

A infância é um período da vida que possibilita inúmeras e novas experiências, e o cinema é uma forma de arte que faz uma leitura específica de compreensão do mundo. Portanto, compreendemos a infância:

> Como um dos períodos fundamentais para a experiência humana, como o início da vida e do estabelecimento das relações com o mundo exterior. Vejo-a também como um período de aprendizagens e de vivências sociais, que lhes possibilitam formar-se como pessoas, dando continuidade às gerações (SARAT, 2004, p. 16).

É na infância que aprendemos a falar, gesticular, a expressar nossos desejos e vontades e a repetir o que os adultos ensinam ou que as crianças observam no comportamento dos demais à sua volta. Na infância ainda aprendemos a viver em conjunto, a conviver com outras crianças e a dividir os mesmos espaços, e assim vamos vivenciando tudo por meio de experiências. É também ao crescer em grupo que a criança aprende a fala articulada.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994, p. 27).

Pensamos este viver em grupo e estar em companhia de pessoas mais velhas no âmbito escolar e familiar no qual há espaço para muitas aprendizagens. A criança necessita de alguém mais velho ou mais experiente para que aos poucos ela vá aprendendo e se desenvolvendo, nesse processo formativo. O mesmo pode ser percebido na relação homem e máquina, imagem e pessoa, animação e criação. Para tanto, o filme não precisa ser extinto da vivência da criança. Nos podemos aprender novas formas de conviver e de educação, no caso, deste trabalho a educação midiática pois o processo educativo é fundamental.

> [...] os seres humanos não só podem, mas também devemos aprender com outras formas pré-existentes de linguagens de uma sociedade específica. Eles devem aprendê-las não só para se comunicar com os outros, mas também para se tornarem indivíduos totalmente funcionais (ELIAS, 2009, p. 27).

A criança aprende ao assistir filmes e desenhos, aprende com o meio que vive e na infância torna-se um momento em que ela está aberta para novas experiências, quer conhecer coisas e deve ter em seu meio condições para que isso seja possível. Os recursos midiáticos como filmes de animação também podem fazer parte disso. Independente da forma de exibição, as crianças se comunicam, imitam o que veem, e interiorizam as experiências aprendidas na infância. Entre as vivências da criança está o espaço da escola neste processo, no qual passam grande parte do seu dia, e mantém contatos e se relacionam com outras crianças e adultos. Assim, consideramos a infância como

> [...] um processo construído social e culturalmente, já que é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2010, p. 30).

Diante disso, a função do professor e a presença dele na construção da infância é de muito valor. Logo, "é desnecessário dizer que a importância dos filmes animados opera em

e-ISSN: 2318-1540

muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas máquinas de ensinar" (GIROUX, 2001, p. 50, 51). As mídias não podem tomar o espaço dos adultos como familiares e educadores, os filmes têm conteúdo, transmitem aprendizados com uma grande facilidade de entreter, de modo que

> O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico (MORAN, 1995, p. 02).

A prática docente precisa estar direcionada para o educativo, imaginário, lúdico dentre outras coisas, mas também se atentar para não deixar que tudo ocorra de modo livre sem planejamento. Assistir o que a gente gosta gera prazer, remete a descanso, e é agradável. Portanto, quando utilizamos filmes e desenhos na sala de atividades com muita frequência, corremos o risco de perder o foco, de se tornar apenas lazer, o que não seria um problema a depender do objetivo traçado pelo planejamento docente. Sendo assim, o professor pode e deve aproveitar este recurso que chama tanta atenção das crianças e despertar o interesse delas, para trabalhar algo intencional revisto no seu planejamento. Percebemos, a partir da bibliografia que existem quatro formas de utilizar filmes e desenhos na prática docente com as crianças.

> [...] vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula [...] (MORAN, 1995, p. 03).

Neste primeiro momento podemos entender a exibição, sendo utilizada para preencher um espaço no planejamento, ou choveu, ou por sua vez as crianças estão agitadas. O professor se utiliza para preencher um espaço vago das atividades pedagógicas sem direcionar objetivos.

> [...]vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas [...] (MORAN, 1995, p. 03).

Temos assim, o uso exagerado dos filmes em sala, pois ao passar dos limites torna as aulas rotineiras e cansativas e utiliza o espaço das brincadeiras, atividades. E ainda, utilizar o

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

vídeo sem uma discussão do conteúdo e uma conversa com as crianças pois, "[...] só vídeo**:** não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes [...]" (MORAN, 1995, p. 04).

O professor necessita estar atento para que os filmes sejam ferramentas didáticas, devem fazer parte do planejamento e preparados com antecedência. Todas as vezes que houver exibição de filmes é importante além de suas falas, indagar a criança quanto as dúvidas, suas opiniões, seus comentários, seus interesses, pois comentar sobre os momentos do filme torna-se uma oportunidade de debates e troca de opiniões entre as crianças e adultos. Ainda temos o,

> [...] vídeo como conteúdo de ensino. Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares (MORAN, 1995, p. 04).

Quando o educador exibe o filme com alguma finalidade, torna-o parte do conteúdo, e ao aproveitar cenas, imagens ou falas para retomar ou iniciar algum assunto torna a atividade mais prazerosa, produtiva e inclui a participação das crianças.

Nesse sentido, o uso das tecnologias pode ser importante e benéfico como instrumento pedagógico e estratégia de planejamento que permite momentos de lazer, aprendizagem e deleite por parte de todo o grupo que aprende coletivamente com as experiências fílmicas pois,

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2008, p. 170).

A partir do exposto buscamos apontar algumas formas pautadas nas discussões de Moran (2007) de como os filmes vem sendo utilizados em sala de aula ou em salas de atividades da educação infantil, a partir da referida pesquisa empreendida por nós. Compreendemos que a oportunidade de utilização do filme de animação na aprendizagem das crianças é fundamental, desde que seja a partir de um planejamento prévio, na qual estejam previstas todas as ações envolvidas: preparação da exibição, objetivo do que será exibido oportunidades exploradas, entre outras possibilidades envolvendo tal recurso.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

1. 1 Ouvindo as crianças na pesquisa

Como parte empírica da pesquisa, realizamos o método de entrevista semiestruturada, com a utilização do termo de consentimento livre esclarecido, para ouvir a criança. Reconhecendo assim a importância da entrevista. Podemos considerar que:

> A entrevista, também elemento básico para a coleta de dados por preservar o caráter da interação e a captação imediata e corrente da informação desejada [...] principalmente se utilizada de forma não totalmente fechada. Desse tipo, é chamada de semiestruturada, —onde não há a imposição de uma ordem rígida de perguntas, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 39).

Quando partimos do interesse das crianças, conhecendo seus gostos e preferências podemos intervir na sua prática cotidiana na instituição. Logo, a importância de se apropriar das experiências e conhecer a rotina das crianças, seus contextos, perceber sua singularidade. Conforme Ferreira (2016, p. 12) relata "[...]precisamos conhecer as crianças e as experiências que vivenciam no dia-a-dia, e saber delas o que significam tais experiências. Precisamos nos despir do olhar simplista, da dimensão padronizada, descompactar o tempo e o espaço [...]".

Desta maneira, entrevistamos quatro crianças das salas do Pré1 I e II de uma Escola Municipal da cidade de Dourados - MS. As mesmas possuíam entre 5 a 6 anos de idade e moravam com seus pais e irmãos. Uma das crianças era filha única e não tinha irmãs/os. Perguntamos às crianças inicialmente se gostavam de assistir filmes e desenhos. A resposta foi unânime "Gosto Bastante! " Ou ainda "sim gosto muito! "

Em seguida, ao serem indagadas sobre quais filmes e desenhos gostavam mais e a frequência que assistiam. Obtivemos as seguintes respostas:

> (C1) *da galinha pintadinha e da princesa, já assisti duas vezes.*
> (C2) *bob esponja e a vaca e o frango, que falava o dia a dia de uma vaca e um frango, eu acho que já assisti um milhão de vezes.*
> (C3) *os vingadores, já assisti mais de dez vezes.*
> (C4*) o da super Pink, ela é uma super heroína e do meu amigão que tem um monte de amiguinhos, cada um tem um bichinho, eu só assisti na escola* (CRIANÇAS 1,2,3,4, 2017).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

É possível perceber que a maioria já assistiu mais de uma vez a cada filme de animação, e se lembra do que assistiu pois conseguem fazer uma síntese do tema e do título. Segundo Nunes (2003, p. 23), "as crianças, em geral, aprendem com muita facilidade. Têm olhos e ouvidos que registram tudo, armazenando conhecimentos, assimilando fatos, aprimorando suas experiências ao longo de seu desenvolvimento".

A partir daí, foram levantados alguns questionamentos com o intuito de ouvir as crianças quanto a sua rotina com filmes de animação, e perguntamos onde que assistiam os filmes:

> (C1) *na minha casa.*
> (C2) *na televisão e no celular.*
> (C4) *no note da minha mãe, por que eu tinha um DVD e está estragado, estragou e o meu pai jogou fora* (CRIANÇAS 1,2,4, 2017).

E também, em quais horários elas mais assistiam aos filmes, suas respostas foram:

> (C1) *Depois de ir para a escola, eu brinco um pouquinho, aí eu assisti.*
> (C2) *Eu pego o celular da minha mãe depois eu vou dormir, mamo de dia e depois acordo e depois eu assisto os desenhos.*
> (C3) *Antes de vir para a escola. Eu falo para a minha mãe para baixar lá. Daí quando ela acaba de baixar eu vou assistir.*
> (C4) *Só depois que eu chego e quando a minha mãe deixa. E quando ela pede para mim colocar desenho para a minha irmã e eu gosto também da galinha pintadinha. Ela deixa eu pegar o note, ele é pesado mais eu aguento. É meio pesado[...]* (CRIANÇAS 1,2,3,4, 2017).

Podemos perceber pelos relatos das crianças a presença do "hábito" de assistir filmes diariamente. Elas costumam assistir com muita frequência em suas casas, assim como a utilização de outros dispositivos tecnológicos além da televisão e o DVD, celular, tablet e Notebook. Távola (1998, p. 48) diz que "as crianças usam a TV como uma das fontes de onde extraem material para organizar e interpretar suas experiências vividas". Segundo ele, "as crianças se prendem a cenas que descrevam processos nos quais podem participar". Em seguida, perguntamos como eram utilizados os filmes de animação em casa, pretendendo observar a liberdade ou dependência de tal recurso. Foi questionado a criança quem colocava o filme ou desenho para que ela assista:

> (C2) *A minha mãe, eu peço daí ela coloca. Têm vários canais que eu adoro, o 94[...] 94 é o mais legal.*
> (C3) *A minha mãe, ou meu pai ou meu irmão.*
> (C4) *A minha irmã e alguns dias sozinha* (CRIANÇAS, 2,3,4, 2017).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Em sua maioria as crianças solicitam a ajuda de alguém mais velho para colocar os filmes e já tem claramente preferências e conhecimentos sobre quais canais ou títulos são os preferidos e o que cada um exibe. Diante desta perspectiva procuramos ouvir as crianças quanto aos seus personagens preferidos.

> (C1) *A princesa, porque ela casa com o príncipe [...]*
> (C2*) Meu personagem preferido é o Hello Neighbor.... É um vizinho maluco que você tem que descobrir o que tem no porão secreto, ele não te deixa, se você abrir e não aguentar, ou se não[...]ele te pega e enterra. Ele tem um bigode é muito esquisito. Eu assisto Hello Neighborer faz milhões de dias.*
> (C3) *O capitão américa. Por isso que eu to com essa camiseta (mostra ela). Eu tenho a fantasia dele. O short e a máscara. Sabe o que combina mais com a fantasia? O escudo eu também tenho o escudo e o martelo do Tor.*
> (C4) *A super Pink.[...] acho legal a aparência dela* (CRIANÇAS 1,2,3,4, 2017).

Nunes nos ajuda a pensar a criança de forma que "mesmo sem saber compreender frases inteiras ou sequer ler, utiliza os sentidos para explorar o que existe a seu redor" (NUNES, 2003, p. 80). Foi possível perceber que as crianças têm os seus personagens preferidos, as meninas (C1 e C4) gostam das personagens femininas e se encantam com o final feliz da história, um conto de fadas como os das princesas que casam com seus príncipes e são felizes para sempre, ou ainda de uma super menina Pink que chama a atenção pela aparência, e no seu imaginário ao assistir deseja ser igual a personagem. Já os meninos (C2 e C3) demostram gostar muito dos personagens, um deles até resume a história com detalhes e aponta que assiste há "milhões de dias". A outra criança se encontrava no momento da entrevista com vestimenta do seu personagem e relata ter outras peças do mesmo personagem. Com isso é possível perceber que "As crianças assistem praticamente tudo e, de alguma forma, estão elaborando o que assistem. Compete aos responsáveis decidir o que fazer com essa informação" (FERRARI, *apud,* BEZERRA, 1999, p. 116).

Diante disso questionamos as crianças o que gostavam de fazer quando estavam em casa (em seu tempo livre)?

> (C1) *De brincar[...] de pega-pega de patinete, gosto de brincar com as minhas bonequinhas. Tenho uma princesa Rapunzel, a princesa Frozen e a princesa de casamento.*
> (C2) *A coisa que eu mais gosto de fazer[...] é mamar na minha mamadeira[...]de esconde-esconde com o meu amigo [...] ele é meu vizinho,*

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> *a gente brinca de pega-pega, a gente joga tabuleiro, eu tenho um jogo de tabuleiro, a minha mãe guardou.*
> (C3) *Eu vou lá para a casa da minha avó e brinco o meus primos [...] de ir lá no balanço. Mais quando meu primo tá eu vou ter que fazer isso. Ele não deixa eu parar de brincar.*
> (C4) *Desenhar com lápis de escrever ou as vezes caneta. E brincando de Barbie ou de neném grande* (CRIANÇAS 1,2,3,4, 2017).

Pode-se perceber, que as crianças não veem o ato de assistir filmes e desenhos como algo fora da rotina, ou que deve ser feito nas horas vagas. Eles entendem que é algo integrado na sua prática diária. Assim, naquele horário todos os dias as crianças "param" para assistir por determinado tempo. Elias (2002, p. 47) aponta que "Criança precisa de natureza, de espaço para correr, brincar e deixar a imaginação à solta. Não pode ficar tempo demais diante da TV".

Podemos considerar que as crianças em suas rotinas domésticas já ficam bastante tempo expostas a atividade de assistir filmes e desenhos sem uma intencionalidade, pois isso, faz parte da prática diária das crianças no ambiente familiar. O que nos possibilita refletir sobre o uso dessa tecnologia também no ambiente escolar e no caso em questão na Educação Infantil, procurando evidenciar como as práticas em sala de atividades estão sendo propostas pelos professores com o uso da prática fílmica.

1. 2 Assistindo com eles na pesquisa de campo

Tendo em vista o instrumento de coleta de dados, esta pesquisa direcionou-se também para a observação das crianças na sala de atividades no momento da exibição de filmes infantis. Com o intuito de analisar melhor as posturas, comentários e compreensão que o grupo adquire ao assistir determinado título, além da intervenção docente. O que procuramos realizar foi conhecer a criança, estar participando ao seu lado e interagindo, no seu espaço, ouvindo suas dúvidas, opiniões o que importam dizer, assim acreditamos que estamos compreendendo como um ser social. Um ser que se encontra em vários lugares e interage neles e vivência.

Diante disso, Lüdke e André (2013, p. 31), apontam que a observação "é o principal instrumento de investigação, sobretudo por permitir —a experiência direta e chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos e a apreensão do significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações". Foi possível a partir da observação, vivenciar a prática dos

e-ISSN: 2318-1540

docentes em sala quando ao utilizam este recurso, pois é imprescindível o professor em sala assistindo junto às crianças, procurando para sanar eventuais dúvidas e intermediar a atividade.

Concordamos com Alves (2006, p. 285) quando relata que "é a interpretação do cinema como experiência crítica que irá nos dar o fundamento metodológico das iniciativas pedagógicas de utilização do cinema em sala de aula".

Podemos considerar que a partir de Alves (2006) que o professor no momento da exibição, não troca de lugar com o DVD. Ele deve procurar orientar as crianças, pontuar falas e atingir certos objetivos mesmo que sutis. E como estamos nos referindo à Educação Infantil, não podemos esquecer que as crianças gostam e precisam da presença do professor, sentado com elas, assistindo e interagindo, já que é ele é um mediador no momento da aprendizagem. Como pontua Sarat (2011, p.118), "os indivíduos (as crianças) adquirem referências que serão levadas para a vida adulta, estabelecendo vínculos e formando concepções que passam de uma geração para a outra".

Diante do exposto, passamos a apresentar o período de observação que aconteceu em duas salas do Pré I e II matutino e vespertino, ambas com 12 crianças em 2 encontros. No primeiro momento, na sala do período matutino, a escolha do filme foi pelo fato da professora estar trabalhando o tema folclore com as crianças, assim acreditamos que a professora tenha realizado um planejamento (mesmo que tenha elaborado mentalmente alguma estratégia) de sua atividade, contudo, não tivemos acesso a nenhum planejamento prévio.

Desta forma, a professora introduziu o assunto com um pequeno vídeo que falava sobre algumas lendas, exibido pelo Notebook, apoiado em uma carteira e as crianças juntamente com ela sentadas ao chão. Ao término do vídeo, a professora conversou com as crianças e respondeu a algumas dúvidas. De forma que foi possível verificar que a professora possui um envolvimento com as crianças e procura sempre conversar com elas, diante disso podemos concordar com Pacheco (1998, p. 32) quando afirma que para realização de uma atividade é necessário que o/a professora/o conheça a criança.

> Conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária. Conhecer a criança é pensá-la como um ser social determinado historicamente. Conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. É

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em seus grupos sociais, nas "peladas", enfim, em todas as suas atividades.

No segundo momento, a professora direcionou as crianças para a sala de tecnologia que já estava preparada para recebê-los, com cadeiras direcionadas à frente da data show, para assistirem o filme " O Saci". As crianças ficaram bem atentas e quase não faziam comentários, a professora solicitou muito silêncio. Cabe ressaltar que o Saci personagem principal do filme, tinha orelhas pontudas, olhos vermelhos e pele negra. Uma criança ao término disse " Saci malvado", foi possível perceber que as crianças riam bastante nas cenas em que o Saci fazia "estripulias" com os demais personagens.

A relação entre a professora e as crianças precisa ter diálogo, o que não observamos neste dia e nessa exibição. Por várias vezes a professora solicitou que as crianças ficassem em silêncio, no entanto, quando as crianças se manifestam elas estão expressando o que estão sentindo e o que estão pensando.

> Programas que combinem criatividade, educação e entretenimento e que respeitem a inteligência das crianças são desafiadores e, consequentemente, agradáveis. Tal participação vai até onde criadores e produtores conseguirem entrar no universo infantil, contribuindo para maior aprendizagem e estímulo da curiosidade (CARMONA, 2002, p. 333).

Já a observação do Pré II período vespertino, a exibição ocorreu pelo motivo de ser um dia chuvoso, a professora estava com as crianças em sala, sentadas nas cadeiras, em uma posição nada confortável, e as crianças tinham de ficar com o pescoço virado para poder assistir ao filme "O cão e a raposa", de quase duas horas de duração, em uma pequena TV na parede da sala de atividades. Sobre a questão Medel (2014, p. 11-14) afirma que:

> É muito importante que o mobiliário possa deslocar-se e oferecer diversas possibilidades de uso para facilitar o desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem e formas de agrupar as crianças. [...] O espaço da sala de aula deve permitir o livre deslocamento das crianças, de modo que possam interagir entre elas e utilizá-lo de acordo com suas necessidades e interesses [...].

A professora iniciou a atividade fazendo uma conversa sobre o assunto que se tratava o filme. Durante a exibição do filme as crianças faziam perguntas e comentários como " cadê o cão professora? " "Que fofo" "Eu tenho um cachorro". A professora aceitava os comentários e os respondia com muita atenção. Muitos já previam o que iria acontecer nas cenas, e desta

forma, nos momentos de desatenção a professora sempre interferia com perguntas, levantando hipóteses, para reestabelecer o interesse pelo filme.

É importante salientar que os filmes não podem ser vistos apenas como algo não pedagógico, "vídeo tapa-buraco", como afirma Moran (1995, p.03) ou, ainda rotulados como algo externo a escola. A prática docente pode utilizar de diversos recursos tecnológicos e midiáticos que contribuem e muito na assimilação de conteúdos e de um melhor entendimento sobre temas em debate. Segundo Gonçalves (apud, PERRENOUD, 1999, p. 139):

> [...] as tecnologias podem reforçar os trabalhos pedagógicos e didáticos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, em que o professor bem preparado e atualizado pode tornar-se um bom mediador do que é visto/ouvido nos diferentes meios de comunicação.

Com o passar do tempo a maioria das crianças começou a se debruçar sobre as mesas, cansadas, pela posição desconfortável e começaram a perguntar se faltava muito para acabar. Nesse momento, a professora interveio mais uma vez explicando o que eram alguns objetos desconhecidos por eles, muitas crianças ficavam repetindo as falas dos personagens. Ao término da atividade fílmica a professora perguntou a cada criança qual parte que mais gostaram do filme assistido. Algumas diziam " a parte do fogo" ou ainda " a parte que eles eram crianças" e " a parte que o caçador virou amigo da raposa".

As crianças assimilam o que assistem e lembram as cenas e falas, pois é algo prazeroso é uma atitude que é vista como boa. Assistir algo que gostamos é bom. Levando ainda em consideração, que para as crianças, tudo que é novo e diferente do normal, chama a atenção e desperta a curiosidade, assim devemos pensar o uso tecnologias e de filmes de animação. E se imaginarmos iniciar uma roda de conversa sobre algo e levar uma animação que retrate o assunto? E ao término conversar sobre o que foi visto.

Por fim, cabe analisar que houve diferenças nas duas práticas docentes observadas. A primeira professora fez uma introdução ao assunto, e conduziu a sala para um lugar mais confortável e apropriado para a exibição. Contudo, a mesma, não possibilitou abertura de diálogo e comentários durante a exibição e não fez nenhuma intervenção ou conclusão do desenho ao término. O desenho embora apresentasse a figura do Saci um pouco diferenciada, possuía um contexto bem folclórico que era o objetivo da exibição e do planejamento docente.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A segunda professora, introduziu o assunto do filme, e realizou intervenções, explicando e sanando dúvidas, durante toda exibição. Porém, as crianças ficaram um pouco cansadas e entediadas pela posição que se encontravam e pela duração do filme de duas horas, considerado longo, mesmo com o intervalo para o lanche. Ao término ela fez uma reflexão tratando da amizade e das diferenças, neste momento as crianças puderam se expressar e manifestar opinião falando e assimilando o que estavam assistindo.

Com essas ações podemos perceber que a professora procura mediar as situações de aprendizagens, e proporciona novas vivências aos seus alunos. As tecnologias também são recursos didáticos, partindo do princípio que os filmes e desenhos são assistidos pelas crianças com grande atenção e interesse, o educador pode tomar posse disso e acrescentar na sua prática para iniciar ou reforçar objetivos, para que "Além de fonte de prazer e entretenimento, os desenhos animados podem representar valiosos instrumentos para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional " (BOSELLI, 2002 p. 30).

Ambas as turmas tinham algo em comum durante a observação de exibição dos filmes, as crianças sempre estavam atentas e riam nos momentos agressivos e violentos dos filmes, as cenas consideradas mais divertidas para elas, eram as cenas de ação, em que alguém se machucava. Percebemos ainda que em uma das exibições, o filme de animação era parte da atividade programada para aquele dia, fazia parte da proposta pedagógica da professora, e que na outra exibição do filme a professora se utilizou de cenas para trabalhar, assuntos como amizades e diferenças.

Arnaldo (2002, p. 439) comenta que, às vezes, "tem-se a sensação de que há uma oposição entre mídia e educação; que a mídia não é o meio mais apropriado para educar, que ela não desempenha nenhum papel na educação". Um filme e desenho bem escolhido pode e deve ser usado nas salas de atividades como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, uma das habilidades e competências a ser desenvolvida nas Ciências da Natureza é "compreender e utilizar a ciência como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático" (BRASIL, 1999, p. 13).

Assim também o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, propõe que as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da educação infantil devem promover "o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança,

teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2009). Os filmes e desenhos são bem mais do que algo prazeroso que remete ao lazer apenas, eles trazem significados e conteúdo que chegam a todos que assistem, em especial as crianças que assistem repetidas vezes, por que gostam do que assistem e descobrem algo novo a cada exibição.

Considerações finais

Partindo das leituras e indagações feitas no início desse estudo, podemos considerar que a pesquisa possibilitou a compreensão de conceitos e proporcionou reflexões sobre o tema mídia e infância. A metodologia foi de grande importância para esta pesquisa, e a necessidade de ir a campo, observar a prática na Educação Infantil e ouvir as crianças possibilitou compreender o quanto as crianças são o centro da ação pedagógica. Foi possível compreender que as crianças se interessam muito pelos filmes de animação e estes fazem parte de suas rotinas em seus lares, de forma que têm seus personagens preferidos e assistem os títulos repetidas vezes, os filmes são escolhidos as vezes por alguém mais velho, ou pelas próprias crianças. As crianças demonstram em suas falas uma grande compreensão e memorização e são capazes de resumir facilmente o que foi assistido.

Em seguida, ao observar as crianças durante as exibições percebemos as diferenças nas práticas docentes, foi possível notar que essa diferença afeta na qualidade da exibição e na compreensão das crianças. Como a atividade em que professora que introduz o assunto, intervém durante a exibição, explicando algo não conhecido, ou respondendo perguntas e, ainda ao término, ouve as crianças, para saber a opinião delas sobre a qualidade do filme e suas ponderações sobre o enredo, possibilita uma relação de troca de experiências. Assim, se os professores procurarem trabalhar com filmes de animação de forma que possibilite realizar uma intervenção, com um propósito, dentro do planejamento e procure ouvir e registrar o conhecimento prévio e posterior das crianças, o filme de animação começa a fazer sentido em sua prática pedagógica, começa a ser significativo. Caso contrário teremos uma mera exibição que não se distingue da exibição feita nos seus lares, sem contexto pedagógico. As crianças não veem o filme com sentido, e ficam com dúvidas acerca de algumas cenas que precisariam ser conversadas e esclarecidas.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Por fim, conclui-se que os filmes de animação têm sua importância para as crianças, fazem parte da sua rotina, e os personagens preferidos despertam o desejo de fazer que as crianças assistam repetidas vezes. Entendemos que tais recursos podem e devem ser utilizados na prática docente, aproveitando do seu efeito de chamar a atenção e remeter ao lazer, para intervir acerca de temas necessários e pertinentes na Educação Infantil, contudo, sempre se preocupando com o que a criança está assistindo se condiz com sua faixa etária e como a criança está assistindo, observar se possui dúvidas e propiciar um local adequado e confortável, para a exibição, atendendo as necessidades do ser criança. E obviamente também utilizá-lo como estratégia de lazer e entretenimento desde que previsto, combinado e planejado com as crianças.

Referências

ALVES, G. *Trabalho e cinema:* o mundo do trabalho através do cinema. Londrina: práxis, 2006. 320p.

ARNALDO, C. A. Meios de Comunicação: A Favor ou Contra a Educação? *In:* CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). *A criança e a mídia:* imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

BEZERRA, W. *Manual do telespectador insatisfeito*. São Paulo: Summus, 1999.

BOSELLI, S. M. C. *Desenho Animado Infantil:* Um caminho da Educação a Distância**.** Tese de Doutorado**.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução. Brasília: MEC, 1999, p.13.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf Acesso em: jun. 2017.

CARMONA, B. A participação da criança na televisão brasileira. *In*: CARLSSON, U; FEILITZEN, C. V. (orgs.) *A criança e a mídia:* imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, E. Quem cria infantis evita a TV. *In:* JUNIOR, L. C. P. (org.). *A vida com a TV:* o poder da televisão no cotidiano. São Paulo: Senac, 2002.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, N. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. *In:* Gebara, A. WOUTERS, C. *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FERREIRA, E. *A participação das crianças na sua Educação.* Disponível em <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Eliana_Ferreira.pdf> acesso em 27**.** Set. 2017.

GIROUX, H. Disney e a política da inocência e códigos raciais no texto Hollywoodiano. *In:* GIROUX, H.. *Atos Impuros:* a prática política dos estudos culturais, Artmed, 2003.

GONÇALVES, A. A. M. R. *Formação de professores mediada por tecnologia* – a televisão como recurso pedagógico. Feira de Santana: UEFS, 2003.

KUHLMANN, JR. M. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MEDEL, C. R. M. de A. *Educação Infantil:* da construção do ambiente ás práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 224p.

MORAN, J. M. O vídeo em sala de aula**.** *Revista Comunicação e educação.* Departamento de comunicação e artes da ECA/USP. São Paulo, jan-abr.1995, v.1, n.2. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851 Acesso em: jun.2017.

MORAN, J. M; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.* 7ª ed., Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, J. M. *Desafios na Comunicação Pessoal*. Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

NUNES, V**.** *Pra gente grande entender melhor a criança.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PACHECO, E. D**.** *Televisão, Criança, Imaginário e Educaçã***o**. São Paulo: Papirus, 1998.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância.* Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

SARAT, M**.** *Histórias de estrangeiros no Brasil:* infância, memória e educação. Piracicaba, 2004. (Tese de doutorado em educação), Universidade Metodista de Piracicaba, defendida em 2004).

SARAT, M**.** Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias. *Intermeio:* revista do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p.118-139, jan/jun. 2011. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/9Acesso em: jul.2017.

TÁVOLA, A. TV, Criança e Imaginário. In: PACHECO, E. D. (org.). *Televisão, Criança, Imaginário e Educação:* dilemas e diálogos. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

Enviado 17/05/2018
Aceito 17/06/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

BRASILEIROS NA BOLÍVIA: IDENTIFICANDO MOTIVOS DA EDUCAÇÃO TRANSFRONTEIRA

BRAZILIANS IN BOLIVIA: IDENTIFYING REASONS FOR CROSS-BORDER EDUCATION

LOS BRASILEÑOS EN BOLIVIA: IDENTIFICACIÓN DE RAZONES PARA LA EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA

Viviane Cristina de SOUZA[24]
Giselle Cristina Martins REAL [25]
Marianne Pereira de SOUZA[26]

Resumo: este trabalho tem como objetivo identificar os motivos que levam estudantes brasileiros a ingressarem em instituições de educação superior na Bolívia e está vinculado à pesquisa intitulada "Expansão e qualidade da educação superior na fronteira: efeitos e impactos do MERCOSUL". A importância da investigação se justifica pelo crescente número de solicitações de revalidação de títulos oriundos de instituições de educação superior bolivianas, o que explicita influência de políticas supranacionais e/ou internacionais no contexto brasileiro. A questão norteadora da pesquisa pode ser assim sintetizada: Quais motivos levam jovens brasileiros a estudarem em instituições de educação superior bolivianas? Para respondê-la, foram adotados como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e a entrevista. Os dados da pesquisa permitiram inferir que a proximidade geográfica e as condições socioeconômicas foram os principais motivos dos entrevistados estudarem em instituições bolivianas.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Superior. Educação transfronteira.

Abstract: This study aims to identify the reasons that lead Brazilian students to enter higher education institutions in Bolivia and is linked to the research entitled "Expansion and quality of higher education at the border: effects and impacts of MERCOSUR". The importance of research is justified by the growing number of requests for revalidation of titles from Bolivian higher education institutions, which explains the influence of supranational and / or

[24] Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Foi Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Atualmente Docente efetiva lotada na Escola Municipal Clarice Bastos Rosa/ Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS. E-mail: vivianesouzaranda@gmail.com.
[25] Pós-Doutora em Educação pelo PNPD/CAPES. Docente da Graduação e da Pós-Graduação da UFGD. E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br.
[26] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFGD. E-mail: marianne-souza@hotmail.com.

e-ISSN: 2318-1540

international policies in the Brazilian context. The guiding question of the research can be summarized as follows: What are the reasons why young Brazilians study at Bolivian higher education institutions? In order to answer it, the bibliographic review and the interview were adopted as methodological procedures. The research data allowed us to infer that the geographical proximity and the socioeconomic conditions were the main reasons for the interviewees to study in Bolivian institutions.

Keywords: Educational Policy. College education. Cross-border education.

Resumen: este trabajo pretende identificar las razones que los estudiantes brasileños a instituciones de educación superior en Bolivia y está vinculadas a la investigación titulada "expansión y calidad de la educación superior en la frontera: efectos e impacto del MERCOSUR". La importancia de la investigación se justifica por el creciente número de solicitudes de revalidación de títulos de instituciones bolivianas de la educación superior, que explica la influencia de las políticas supranacionales o internacionales en el contexto brasileño. La pregunta guía de búsqueda puede sintetizarse así: ¿Qué razones llevan jóvenes brasileños que estudian en instituciones de educación superior Bolivia? Para responderla, han sido adoptados como procedimientos metodológicos la revisión bibliográfica y la entrevista. Los datos de la investigación hacen posible inferir laproximidad geográfica y las condiciones socio-económicas fueron que las principales razones de los encuestados estudian en instituciones bolivianas.

Palabras-clave: Política educativa. Educación superior. Educación transfronteriza.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo identificar os motivos que levam estudantes brasileiros a ingressar em instituições de educação superior na Bolívia. A pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “Expansão e qualidade na educação superior na fronteira: efeitos e impactos no MERCOSUL”, coordenado pela Profª. Drª. Giselle Cristina Martins Real, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Justifica-se a importância da presente investigação, considerando o crescente número no Brasil de solicitações revalidação de títulos oriundos de instituições de educação superior bolivianas, o que explicita influência de políticas supranacionais e/ou internacionais no contexto brasileiro.

Os dados acerca da revalidação de títulos universitários oriundos da Bolívia chamam bastante atenção. Segundo Conceição (2013), no Brasil, a maior quantidade de processos de revalidação de títulos são oriundos da Bolívia, o que também ocorre nas instituições públicas de educação superior sul-mato-grossenses.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Essa migração de estudantes brasileiros para as instituições de educação superior de países como Paraguai e Bolívia, que posteriormente voltam a requerer a revalidação de título no Brasil se deve, entre outros fatores, ao efeito do movimento diferenciado de expansão do ensino superior entre os países do bloco Mercosulino (CONCEIÇÃO, 2013).

O acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi firmado em 26 de março de 1991, tendo como signatários, naquele momento, os seguintes países: Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, com a proposta principal de potencializar a interação comercial entre os seus membros (PILETTI; PRAXEDES, 1998). Este Acordo tem sido avaliado positivamente, especialmente nos fatores econômicos (BASTOS, 2008), o que induziu a inclusão de mais países como Venezuela e Bolívia como Estados membros.

Em meio às transformações educacionais, Real (2011) sinaliza que o MERCOSUL vem exercendo grande influência nesse setor, inclusive no que se diz respeito à educação superior. Ressalta ainda que "diante do acordo do MERCOSUL, as intenções, protocolos e relações entre esses países vêm se alterando e consolidando de forma a influenciar outros setores das políticas públicas, como é o caso da educação" (REAL, 2009, p. 1).

Nesse sentido, Cabral (2007) observa que, apesar de não fazer parte de seu objetivo inicial, o MERCOSUL tem priorizado os aspectos culturais e educacionais.

Os dados coletados possibilitam o levantamento de várias questões, como: Por que há maior concentração de pedidos no Brasil de revalidação de títulos oriundos da Bolívia? Há influência do acordo do MERCOSUL nesse processo? Qual a proximidade da educação superior brasileira com a boliviana? Quais documentos e normas vêm subsidiando a migração de estudantes brasileiros para as instituições bolivianas? Mais especificamente, quais motivos levam jovens brasileiros a estudarem em instituições de educação superior bolivianas?

Sem pretensões de responder ao conjunto das questões levantadas, mas buscando contribuir com a sua elucidação parcial, o presente trabalho procurou responder à última questão, de forma a promover o levantamento dos motivos, segundo os próprios estudantes, que os levaram a ingressar em instituições de educação superior localizadas na Bolívia.

Assim, para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi dividida, metodologicamente, em três etapas. A primeira constou de um levantamento bibliográfico com relação à temática pesquisada, realizando assim, leituras e apontamentos sobre o assunto. A segunda caracterizou-

se pela realização de entrevistas, por meio de questionário previamente elaborado. Por fim, a terceira e última etapa foi destinada à análise das entrevistas e à escrita do relatório de pesquisa.

Diante do exposto, o presente trabalho sistematiza a pesquisa realizada, cuja estrutura contempla duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção coloca-se em relevo a fundamentação teórica em relação ao tema e a segunda seção apresenta os dados levantados na pesquisa e sua análise.

Educação em Instituições Estrangeiras e o Processo de Revalidação de Diplomas no Brasil

O movimento gerado pela busca de estudantes brasileiros por instituições de educação superior em alguns países de fronteira, como é o caso da Bolívia, é caracterizado como educação transfronteira. Segundo, Knight (2004), essa é uma expressão genérica empregada para descrever o fornecimento de serviços educativos nos quais o professor, o aprendiz, o programa, a instituição ou os materiais do curso franqueiam[27] uma fronteira nacional.

Registra-se que o fornecimento dos serviços educacionais apresenta finalidades comerciais que as distinguem dos intercâmbios de cooperação acadêmicos existentes, que são voltados para o compartilhamento de saberes (KNIGHT, 2009).

Real (2011) destaca que o movimento gerado pelos estudantes para outros países decorre de ações próprias na busca de instituições privadas estrangeiras visando suas ofertas, o que facilita o acesso à educação superior em países como o Paraguai e a Bolívia, países fronteiriços como o Brasil, o que pode explicar esse movimento.

A busca por instituições estrangeiras, segundo a autora citada acima, está atrelada à demanda de vagas nas instituições, especialmente no caso dos brasileiros, pois à medida que a oferta da educação superior não atende à demanda existente, acaba gerando iniciativas dos próprios estudantes na busca por solucionar o acesso à educação superior e muitas vezes em outros países (REAL, 2011).

Essa movimentação dos estudantes pode ser atribuída, ainda, às maiores possibilidades de acesso as instituições, uma vez que não há processo seletivo (vestibular) e a valorização do

[27] O termo franquear utilizado por Knight (2004) explicita que há uma permissão velada nas faixas de fronteiras para entrada de serviços e pessoas, particularmente, do setor educacional.

real, que é a moeda brasileira, em relação ao boliviano, moeda da Bolívia, favorecendo o barateamento da educação privada, nesse país, para os brasileiros (REAL, 2009), além da proximidade geográfica com o Brasil, a facilidade de acesso às instituições estrangeiras de educação superior e a similaridade dos idiomas, são fatores que podem explicar esse movimento (OLIVEIRA, 2014).

Observa-se que o curso de Medicina é o que apresenta a maior procura por parte dos estudantes brasileiros em instituições de países fronteiriços. E, apesar do aumento no número de vagas para o curso no Brasil nos últimos anos, a oferta não tem sido suficiente para atender à demanda (CONCEIÇÃO, 2013).

A obtenção de títulos em países do MERCOSUL, para posteriormente serem revalidados no Brasil, produz um efeito não esperado na política de expansão da educação superior, principalmente quando há risco da não revalidação, porém, a migração ainda prevalece (ALVARES, REAL e FERREIRA, 2014).

Existem desafios nas políticas educacionais que permeiam o processo de revalidação desses títulos, que segundo Lamarra (2004) são o currículo diferenciado, as políticas de avaliações distintas, as normas jurídico-legais particularizadas, entre outros fatores.

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) teve em sua criação o reconhecimento da importância da educação como método para que se obtenha o desenvolvimento da integração econômica e cultural do MERCOSUL. Sendo, resultado da assinatura de protocolo de intenções por parte dos Ministros da Educação dos países membros do bloco.

Registra-se, dentre as ações do SEM para garantia da qualidade dos cursos de graduação, a implementação do Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), que objetivava promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitários nos países participantes aos cursos de graduação e, posteriormente, o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do MERCOSUL (ARCU-SUL)[28].

Instituído pela Decisão nº. 17/2008 do Conselho Mercado Comum, o ARCU-SUL tem como objetivo avaliar de forma permanente a qualidade da educação superior no nível da

[28] Visa estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região (BRASIL, 2011).

graduação nos países membros do MERCOSUL e associados e o consequente avanço no processo de integração regional, com vistas ao desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região (CONAES, 2009).

Dessa forma, com o sistema ARCU-SUL, a certificação da qualidade acadêmica é obtida por meio de procedimentos e critérios previamente aprovados pelo SEM.

Na Bolívia, a Lei nº 070, de 20 de dezembro de 2010, instituiu a Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), para avaliar e acreditar a educação superior universitária pública e privada. Uma das diversas funções da CNACU é coordenar os processos de avaliação dos cursos bolivianos para a acreditação da qualidade educacional no âmbito do Sistema ARCU-SUL.

Destaca-se que, segundo a página eletrônica do ARCU-SUL, no primeiro ciclo de acreditação do Sistema, a Bolívia foi o terceiro país que mais acreditou cursos, um total de 47, o que demonstra a sua preocupação pela certificação da qualidade da educação superior do sistema de ensino (http://edu.mercosur.int).

Desse modo, mesmo havendo acreditação de um determinado curso, em uma instituição credenciada no sistema ARCU-SUL, o processo de revalidação de títulos não se torna automático nos demais países participantes, pois o sistema ARCU-SUL respeita as legislações de cada país e a autonomia das instituições (CONCEIÇÃO, 2013).

Além do ARCU-SUL, outros programas se destacam em meio as políticas instituídas para a educação superior no SEM, como o Programa Mobilidade MERCOSUL (PMM) e Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA).

Outra medida presente na política brasileira decorrente dos acordos firmados no âmbito do MERCOSUL é o Decreto legislativo nº 5.518, de 23 de agosto de 2005, celebrado em Assunção, em 14 de junho de 1999, que normatiza o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL, estruturando o processo de revalidação de títulos obtidos por brasileiros no exterior, especialmente considerando o espaço do MERCOSUL (REAL, 2000).

Ressaltam-se, também, os protocolos[29]de intenções acerca da educação os quais demandam a necessidade de regulamentação, inclusive para a revalidação dos títulos e

[29] MERCOSUL/CMC/DEC Nº 4/94, que trata do protocolo de *integracion*educativa*yreconocimiento* de certificados, títulos *y estúdios* de nível primário *y* médio no técnico; MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 7/95, que trata

diplomas, requerendo a aprovação de normas e procedimentos em cada país membro do MERCOSUL, inclusive no Brasil (FERREIRA, REAL e SOUZA, 2014).

Esses protocolos têm levado o governo brasileiro a adotar medidas políticas específicas, para além das normas regulamentares previstas na legislação educacional, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) a fim de assegurar padrões de qualidade em relação aos diplomas que serão revalidados.

Cabe ressaltar que, conforme o art. 48, § 2º da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), "§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham cursos do mesmo nível e área ou equivalentes [...]" (BRASIL, 1996).

Assim, para que os títulos oriundos de instituição estrangeira possam ter validade e permitam que o profissional atue em território nacional brasileiro, faz-se obrigatória a realização do processo de revalidação, assunto esse que vem se configurando como uma preocupação dos órgãos governamentais em atender a demanda de processos de revalidação, visto que a demanda se torna ainda maior nos casos de diplomas médicos.

O Brasil não possui nenhum acordo de reconhecimento automático de diplomas de cursos de graduação obtidos no exterior e, especificamente para o curso de Medicina, o MEC instituiu normas específicas (BRASIL, 2011).

Nessa direção foi criado o Programa Revalida (Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos), por meio da Portaria Interministerial nº. 278, de 2011, com o propósito de revalidar diplomas médicos expedidos por instituição de educação superior estrangeira, no Brasil.

Embora específico para a área médica, ressalta Conceição (2013), que esse programa

> [...] constituiu-se em dimensão educativa e pedagógica da política educacional, atribuindo à avaliação, por meio de exames estandardizados, potencial para qualificar o processo de revalidação desses títulos, considerada a Medicina, atualmente, como uma das carreiras mais atrativas para o mercado de trabalho, fato observado pela relação candidato/vagas nos vestibulares das instituições de educação superior (p. 72-73).

de integração educativa e revalidação de diplomas, certificados, títulos e reconhecimento de estudos de nível médio técnico; e MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 9/96 que trata de integração educacional para a formação de recursos humanos no nível de pós-graduação entre os estados partes do MERCOSUL.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O Programa Revalida é realizado a partir de uma avaliação baseada na Matriz Referencial de Correspondência Curricular, o que contribui para agilizar os atuais procedimentos para a revalidação dos títulos por parte das universidades públicas brasileiras, segundo Ministério da Educação e conforme previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 8, de 04 de outubro de 2007.

Registra-se que a elaboração e aplicação de provas e exames destinados ao processo de revalidação, vêm sendo realizado pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devendo às universidades federais o processo de inscrição e de encaminhamento ao órgão central (CONCEIÇÃO, 2011).

Em pesquisa realizada por Conceição (2013) junto a universidades públicas no estado de Mato Grosso do Sul, é possível verificar que na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em dados coletados no ano de 2012, a nacionalidade dos participantes com pedidos de revalidação de diplomas cerca de 77,41%, são de brasileiros.

Com relação ao Projeto Piloto Revalida, em 2010, Conceição (2013) observa que, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), os diplomas oriundos da Bolívia correspondem a 48,97% do total de 49 inscritos no processo, contra 14,28% provenientes do Paraguai. Nota-se que os candidatos com diplomas expedidos pela Bolívia e pelo Paraguai somam 63,25%, superando os 36,73% dos demais países, o que mostra que a origem dos diplomas em sua maior parte é de instituições vinculadas a países que pertencem ao MERCOSUL.

Nesse sentido, Conceição (2013) ressalta ainda, que a revalidação é fruto da demanda reprimida para acesso à educação superior, especialmente para o curso de Medicina. Dessa forma, os brasileiros vão aos países vizinhos como a Bolívia, Paraguai, Argentina, por exemplo, em busca de um curso de graduação, e que voltam para atuar no Brasil necessitando terem seus títulos revalidados para atuarem enquanto médicos.

Considerando que, de acordo com Dias Sobrinho (2003), os estudos relacionados ao processo de ocupação do mercado transfronteiriço na América Latina ainda são muito incipientes, cabe questionar quais motivos levam jovens brasileiros a estudarem em instituições de educação superior bolivianas.

Educação Transfronteira: Brasileiros nos Cursos de Medicina Bolivianos

e-ISSN: 2318-1540

Para realização da presente pesquisa foram entrevistados dois brasileiros[30]. O Entrevistado 1 estudou medicina na Bolívia no período de 1997 a 2004. Por outro lado, o Entrevistado 2 ingressou no curso de medicina no ano de 2010, com previsão de conclusão no ano de 2018.

Os dois entrevistados realizaram três vestibulares no Brasil. Contudo, enquanto o Entrevistado 1 afirma ter realizado provas para os cursos de odontologia, direito e arquitetura, o Entrevistado 2 realizou vestibulares somente para o curso de medicina.

Registra-se que o entrevistado 1revalidou seu diploma em uma universidade pública brasileira, por meio de processo administrativo na Pró-Reitoria que respondia pelas questões de revalidação de diploma.

Quanto às expectativas que possui, enquanto estudante de graduação, em relação à revalidação de seu título no Brasil, o Entrevistado 2 destaca que:

> [...] minha expectativa é que no decorrer dos anos a revalidação seja justa não somente para quem estudou fora do país, mas para todo estudante de medicina, pois temos conhecimentos da estrutura física e pedagógica de muitas universidades que oferecem o curso de medicina no nosso país.

Verifica-se, pelas respostas dos entrevistados, que o movimento de estudantes para as instituições bolivianas é um processo que tem aumentado consideravelmente. Enquanto o Entrevistado 1, que cursou a medicina entre os anos de 1997 e 2004, relatou que 50% da turma era formada por brasileiros, o Entrevistado 2, que ingressou no curso de medicina no ano de 2010, afirma que sua turma é formada por mais de 90% de brasileiros.

Para Conceição (2013), esse movimento de brasileiros que se qualificam em instituições bolivianas é crescente. E, a partir de 2010, esse número de estudantes, que se inscrevem para fins de obtenção de revalidação de título no Brasil, aumentou, devido a instituição do programa Revalida pelo MEC.

Ao serem questionados sobre a transferência de cursos para instituições brasileiras, os entrevistados concordam que os alunos que ingressam em uma instituição na Bolívia pretendem

[30]As entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2016. Os entrevistados são identificados neste trabalho como Entrevistado 1 e Entrevistado 2.

e-ISSN: 2318-1540

concluir o curso no País e, conforme o Entrevistado 2, a grande maioria dos alunos brasileiros não pretende conseguir a transferência e retomar os estudos no Brasil.

Nessa direção, o Entrevistado 2 expõe que não pretende transferir o curso, em andamento, para alguma instituição brasileira. No entanto, assinala que tem conhecimento sobre universidades brasileiras que aceitam transferência de alunos brasileiros que iniciam cursos na Bolívia e cita "no estado do Tocantins, UNIRG e ITAPAC, que são Universidades públicas".

No que diz respeito à avaliação do curso que frequentou na Bolívia, o entrevistado1explicita que foi ótimo e ressalta os seguintes aspectos: "qualidade do ensino, cidade populosa, bastante prática durante o curso". O Entrevistado 2, por sua vez, avalia o curso que está frequentando como bom, pois é "desafiador na estrutura teoria e prática na formação médica".

Os entrevistados também concordaram que existem diferenças entre a instituição boliviana e a instituição brasileira. Para o Entrevistado 1, o "ensino na Bolívia é mais focado para a área científica, enquanto no Brasil é mais focado para medicina social". O Entrevistado 2 considera como principal diferença "a política de acesso à universidade para bolivianos e estrangeiros".

Acerca dos motivos que levaram os entrevistados à procura de uma instituição na Bolívia, o Entrevistado 2 explicitou os seguintes: a existência do Acordo do MERCOSUL, a possibilidade de validação do curso no Brasil, curso mais barato que os similares no Brasil, dificuldade de ingresso em instituições de ensino superior públicas brasileiras.

O Entrevistado 1 elencou apenas a proximidade geográfica entre a cidade de origem e a instituição boliviana. Esse também foi o motivo que levou o entrevistado a optar pela Bolívia e não por outro país.

Nessa direção, Conceição (2013) afirma que a migração de estudantes brasileiros para as instituições de educação superior na Bolívia, e posterior revalidação de título no Brasil se deve ao efeito do movimento diferenciado de expansão do ensino superior entre os países do bloco Mercosulino. A autora acrescenta os acessos facilitados nos espaços de fronteira devido a existência de acordos que contribuem para a mobilidade estudantil, bem como, as iniciativas do SEM para a acreditação de títulos entre os países do bloco.

Segundo Real (2011), esse movimento gerado pelos estudantes para cursar medicina em outros países, é decorrente, também, de ações próprias na busca de instituições privadas

estrangeiras visando suas ofertas, o que facilita o acesso à educação superior em países fronteiriços como o Brasil, como é o caso da Bolívia.

Cabe realçar que, o Entrevistado 1 optou pela Bolívia e não por outro país porque "na época, pelas informações que obtive e as condições socioeconômica é que definiram a escolha por estudar na Bolívia". A questão econômica também é considerada pelo mesmo entrevistado quando afirma que os alunos que ingressam em cursos bolivianos pretendem concluir na Bolívia, uma vez que, em sua opinião, "é muito caro para fazer transferência e cursar medicina no Brasil".

Essas informações corroboram com Real (2009), quando ressalta que a movimentação dos estudantes para esses países, ocorre, dentre outros motivos pela valorização do Real, moeda brasileira, em relação à moeda da Bolívia (Boliviano), fazendo com que a educação privada, nesses países, se torne mais barata para os brasileiros.

Cabe ainda destacar, que tais informações são provenientes de apontamentos realizados pela autora acima citada em estudos anteriores:

> Observa-se a existência de nexos na relação entre a expansão de instituições de ensino superior, as políticas internacionais voltadas para a educação formalizadas no acordo do MERCOSUL e o processo de migração de estudantes brasileiros para as instituições de ensino superior (REAL, 2009, p. 4).

Considerações Finais

Em síntese, percebe-se que a educação transfronteira que ocorre entre o Brasil e a Bolívia é um movimento crescente que tem como característica a presença de alunos brasileiros em cursos de medicina bolivianos, que objetivam a posterior revalidação dos diplomas no Brasil.

Embora os dados das entrevistas apontem outros motivos para a procura por cursos de medicina bolivianos, verifica-se que a proximidade geográfica e as condições socioeconômicas foram identificadas como decisivos para a escolha das instituições bolivianas que oferecem o curso de medicina pelos entrevistados.

Contudo, a compreensão dos motivos que levam os brasileiros a estudarem em países fronteiriços e a compreensão da educação transfronteira na América Latina requer pesquisas mais aprofundadas.

Referências

ALVARES, A. de L. T.; REAL, G. C. M; FERREIRA, J. M. Similitudes e Distanciamentos do Curso de Medicina no Brasil e na Bolívia A Partir da Política de Revalidação de Títulos Médicos. In: ENEPEX- Encontro de ensino, pesquisa e extensão, 291, 2014, Dourados. *Anais*...UFGD. 2014. p.1-14. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/291.pdf>. Acesso: 02 de julho de 2016.

BASTOS, L. A. *Avaliação do desempenho comercial do MERCOSUL:*1994-2005. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em História Econômica). Universidade de São Paulo: FFLCH, 2008.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 278 de 17 de março de 2011*. Institui o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por universidades estrangeiras (Revalida). Brasília/DF: Diário Oficial da União. 18 de março de 2011. Seção 1, p. 12, nº 53, ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.unir.br/noticias_arquivos/4151_portaria_interministerial_mec.doc_revalidacao_de_diploma_de_medico.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2016.

BRASIL. Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil***.** Brasília, DF: Poder Executivo, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Acreditação de cursos no sistema ARCUSUL*. Brasília: MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº 8, de 04 de outubro de 2007.* Altera o Art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília/DF: Diário Oficial da União. 2007. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/downloads/ATT00187.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

CABRAL, G. P. A integração educacional no âmbito do ensino superior no Mercosul. In: *XVI Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito*, 2007, Belo Horizonte. Anais..., Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

CONCEIÇÃO, J. C. A política de revalidação de títulos de graduação no Brasil: uma análise sobre a fronteira Brasil-Paraguai-Bolívia**.** In: *5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. Anais... Cascavel: Unioeste, 2011. Disponível em:<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/A_politica_revalidacao_titulos_graduacao_brasil.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

CONCEIÇÃO, J. C. *A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do* ***Sul***. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados: UFGD, 2013.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Acreditação de cursos no Sistema Arcu-Sul***.** Brasília: CONAES, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=871-convite-arquitetura-agronomia2-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 13 de junho de 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior sem fronteiras cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação*, Sorocaba, v. 8, n.4, p. 9-29, dez. 2003.

FERREIRA, J. M.; REAL, G. C. M.; SOUZA, M. P. A educação superior na Bolívia: algumas aproximações a partir de levantamento bibliográfico. In: 8º ENEPEX - Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014, Dourados. *Anais* do ENEPEX. Dourados: Editora da UFGD, 2014. v. 1. p. 1-12.

KNIGHT, J. Educação superior através das fronteiras: questões e implicações para garantia de qualidade e credenciamento**.** In: *EDUCAÇÃO superior em um tempo de transformações*: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 188-192.

KNIGHT, J.Comercialización de servicios de educación superior: Implicacionesdel AGCS**,** 2004. In:SOBRINHO, José Dias. Educação Superior Sem Fronteiras Cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional*? Avaliação*, Sorocaba, v. 8, n.4, p. 9-29, dez. 2003.

LAMARRA, N. F. Haciala convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educación.* Madri, n. 35, mayo/ago. 2004.

OLIVEIRA, V. de L. P. de. *O PMM e a educação superior:* globalização, política supranacional e medidas institucionais. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. Mercosul, competitividade e educação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 219 – 233, 1998.

REAL, G. C. Transformações recentes na educação superior na fronteira entre Brasil e Paraguai: os anos 2000. In: LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Orgs) *Educação Brasileira:* interfaces e solicitações recorrentes. Dourados: Editora UFGD, 2011, p. 117-140.

REAL, G. C. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil – Paraguai. In: *32ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2009a, p. 01-07. http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT11-5512--Int.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2016.

Enviado:01/05/2018
Aceito: 01/06/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAARAPÓ - MS (2015-2025): UM ESTUDO DE SUA SISTEMATIZAÇÃO ENQUANTO DOCUMENTO

THE MUNICIPAL PLAN OF EDUCATION OF CAARAPÓ - MS (2015-2025): A STUDY OF ITS SYSTEMATIZATION AS A DOCUMENT

Mayara Cristina Almeida FERNANDES[31]
Maria Alice de Miranda ARANDA[32]
Mara Lucinéia Marques Correa BUENO [33]

Resumo: a presente pesquisa tem como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação de Caarapó, MS, enquanto documento sistematizado para o período de 2015 a 2025. A problematização foi organizada com base nos seguintes questionamentos: como se deu, na perspectiva da gestão da educação e com base no princípio da participação e da qualidade da educação e do ensino, a sistematização do PME/Caarapó (2015-2025)? Qual a concepção de gestão da educação que se pode depreender? Quem participou de sua elaboração? Qual conceito de qualidade é possível de ser detectado no documento? Os procedimentos metodológicos envolvem a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, recorre-se à estudiosos do tema do planejamento educacional, da gestão da educação, da participação e da qualidade. Na pesquisa documental, ampare-se na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no PNE (2014-2024) e, em especial, no PME/Caarapó (2015-2025). A pesquisa possibilitou algumas constatações: o PME/Caarapó apresenta uma sistematização sintetizada de planejamento educacional; anuncia a gestão democrática da educação como base nas metas e estratégias; seus formuladores foram gestores das instituições de educação e ensino, em sua grande maioria, com participação relevante da sociedade civil; anuncia a prioridade para qualidade da educação e do ensino do Município. Acreditamos que a pesquisa possibilita ganhos científicos para compreender o PME de Caarapó, MS, e, em específico colabora para o aprofundamento inicial de temas inerentes a política e gestão educacional.

Palavras-Chave: Plano Municipal de Educação. Gestão Democrática da Educação. Participação.

[31] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "Estado, Política e Gestão da Educação" (GEPGE). E-mail: mayaracaf@hotmail.com..
[32] Pós-Doutora em Educação pelo PNPD/CAPES. Docente da Graduação e da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da FAED/UFGD. E-mail: mariaaranda@ufgd.edu.br.
[33] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail:maramarquesammm@gmail.com.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Abstract: the present research it aims to analyze the Municipal Education Plan of Caarapó, MS, as a systematized document for the period from 2015 to 2025. The problem was organized based on the following questions: as it happened, from the perspective of education management and based on the principle participation and quality of education and teaching, the systematization of PME / Caarapó (2015-2025)? What conception of education management can be understood? Who participated in its elaboration? What quality concept is possible to detect in the document? The methodological procedures involve bibliographical and documentary research. In the bibliographic research, researchers are used in the subject of educational planning, management of education, participation and quality. In the documentary research, the Federal Constitution of 1988, in the LDB of 1996, in the PNE (2014-2024) and, in particular, in the PME / Caarapó (2015-2025). The research made possible some findings: the PME / Caarapó presents a synthesized systematization of educational planning; announces the democratic management of education as the basis for goals and strategies; its formulators were managers of educational and educational institutions, most of them with relevant participation of civil society; announces the priority for the quality of education and teaching of the Municipality. We believe that the research makes possible scientific gains to understand the SME of Caarapó, MS, and in particular collaborates for the initial deepening of themes inherent to politics and educational management.

Keywords: Municipal Education Plan. Democratic Management of Education. Participation.

Introdução

O presente estudo está inserido nos Projetos de Pesquisa denominados "Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PMEs) do estado de Mato Grosso do Sul (MS)", cadastrado na PROPP/UFGD e "O planejamento educacional em municípios sul-mato-grossenses: do Plano de Ações Articuladas ao Plano Municipal de Educação", cadastrado na FUNDECT- Educa MS[34].

Tem como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação do Município de Caarapó (2015-2025) [35], enquanto documento legal da gestão educacional, decorrente dos preceitos elencados no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que especifica no Artigo 8º a exigência de elaboração e/ou adequação dos Planos Municipais de Educação no prazo de um ano, contado da publicação da Lei n° 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

[34] O primeiro Projeto de Pesquisa sob a Coordenação da Profª. Drª. Maria Alice de Miranda Aranda e o segundo, sob a Coordenação da Profª. Drª. Elisangela Alves da Silva Scaff.
[35] O Plano Municipal de Educação de Caarapó- MS (2015-2025) está disponível na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <http://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html>.

e-ISSN: 2318-1540

De início cabe registrar que os Planos de Educação são formas de planejamento da educação brasileira, seja em nível nacional ou local, como é o caso do PME. Segundo Bartolozzi e Fonseca (2011, p. 70) "o planejamento é uma das estratégias utilizadas para imprimir racionalidade ao papel do Estado e institucionalizar 'as regras do jogo' na administração das políticas governamentais". Analisam, ainda, as autoras que o planejamento educacional pode ser permeado de concepções várias, que vão desde concepções técnicas às mais participativas.

A questão primeira que se pretende responder com este estudo é a que segue: Como está organizado o Plano Municipal de Educação (PME) de Caarapó enquanto Documento para o decênio que abarca o período de 2015 a 2025? Desta questão decorrem outras, como exemplo: quais segmentos participaram de sua elaboração? Qual tipo de gestão educacional pode ser percebido nas entrelinhas? Qual conceito de qualidade é possível de ser percebido no Documento?

Para buscar respostas, mesmo que iniciais, considerando o caráter cientifico desse estudo, vez que se trata de um Trabalho de Graduação, recorre-se metodologicamente à pesquisa bibliográfica e documental.

Com base em Severino (2007), a pesquisa bibliográfica utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados, assim os textos tornam-se, fontes dos temas as serem pesquisados. Para Marconi e Lakatos, "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (2003, p. 183).

No caso da pesquisa documental têm-se como fonte os documentos, impressos ou não, cujos conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007). E as fontes bibliográficas se definem pela natureza dos temas estudados no próprio Curso de Pedagogia, como gestão da educação, participação e qualidade do ensino.

As fontes documentais são as que seguem: Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDB), o PNE (2014-2024) e principalmente no PME de Caarapó (2015-2025).

De início, a estrutura do artigo passa pelas seguintes seções: conceitos básicos de gestão da educação, participação e qualidade educacional; na sequência tece considerações,

principalmente educacionais, sobre o município de Caarapó; e, no último item, sistematiza a organização do PME/Caarapó (2015-2025), mostrando a sua organização enquanto Documento.

Gestão da educação, participação e qualidade da educação: conceitos básicos

A gestão educacional, segundo Vieira (2007) abarca os processos de organização e execução sobre determinado plano, programa, leis, projeto ou ação, cujas incumbências que cada sujeito envolvido tem, se realizam a partir de tarefas destinadas por instâncias ou instituições gestoras, conforme preconizada pela legislação e em torno do chamado sistema de ensino em termos federal, estadual e municipal, a desempenhar no contexto da educação nacional.

Segundo a mesma autora (2007, p. 60) há uma diferenciação entre gestão educacional e gestão escolar, ambas definidas da seguinte forma: “A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino [...]”.

Paro (2010) utiliza o conceito de administração e de gestão, como sinônimos. Em seu sentido geral, a administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. No contexto escolar, isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria [...] são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado.

Para Libâneo (2004), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração”.

O termo gestão para Dourado (2012) aparece como uma "nova" alternativa para o processo político-administrativo da educação. Portanto, o autor remete a gestão na concepção democrática. Analisa que:

> A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania (p. 30).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Princípios que levam a uma gestão participativa que para Luck (2010) se assenta, no entendimento de que:

> [...] o alcance dos objetivos educacionais, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (p. 23).

Segundo Libâneo (2004), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois possibilita o envolvimento dos profissionais e usuários nas tomadas de decisões, além da melhor relação escola com a comunidade, e, favorece a aproximação de professores, alunos e pais. Portanto, "a participação é a condição básica para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra" (GRACINDO, 2007, p. 36)

Bordenave (1983) destaca que participar significa fazer parte de algo. E, ainda, que participar significa corresponder à vontade da maioria que, muitas vezes, não tem voz no processo democrático. Enquanto que para Bordignon (2009) o termo não é apenas um bonito desejo baseado no princípio da democratização das decisões, mas uma necessidade essencial para que os sujeitos possam fazer parte de todas as questões sociais e educacionais.

Para Dourado (2012, p. 25) a participação "nas práticas e ações que a organiza deve ser eminentemente educativa, de forma a atingir os objetivos da instituição: formar sujeitos participativos, críticos e criativos".

Em termos da qualidade da educação e também do ensino, parte-se na defesa de uma qualidade socialmente referenciada, ou qualidade social, que prima pelo ser humano em sua totalidade, por isso:

> [...] pode-se depreender que a qualidade na educação, por ser uma categoria dinâmica e complexa, não está imune a entendimentos dúbios, incertos, imprecisos, podendo servir a interesses vários. Por isso, é preciso buscar compreendê-la em relação à totalidade das relações sociais, com base em uma concepção 'histórico-social', portanto, crítica. Por este caminho pode-se começar a visualizar possibilidades de um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada, (ARANDA E LIMA, 2014, p. 311).

Feita as considerações teóricas dos conceitos de temas que sustentam o estudo, prima-se na sequência, para o lócus e objeto da pesquisa efetivada.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O Município de Caarapó

O município de Caarapó está situado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, a 268 km de distância de Campo Grande, sua Capital. Tem uma área de 209.000 hectares, representando 0,58% da área total estadual. Conta com dois distritos, Nova América e Cristalina e a Aldeia Teykuê, possui uma população estimada em 2017 de 29.292 pessoas, sendo então o 15º município mais populoso do estado (IBGE 2014).

O topônimo de origem tupi-guarani do nome "Caarapó" sobreveio em consequência da grande quantidade de erva-mate existente: CAA, erva-mate e RAPÓ, raiz de erva-mate, em síntese, terra da erva-mate. O povoamento do município foi iniciado em 1927, pelos empregados da Cia. Mate Laranjeira, que se dedicavam à extração da erva-mate nativa na região.

O número de Instituições no município, de acordo com o Censo do IBGE (2015) são de dez Creches Municipais do Ensino Infantil (CMEI), nove são municipais e uma é da rede privada; onze Escolas atendem o Ensino fundamental, destas quatro são municipais, seis são estaduais e uma é privada; quatro Escolas Estaduais atendem os alunos do Ensino Médio.

As matrículas na Educação Infantil em Caarapó, segundo o IBGE (2015) totalizavam 860 alunos, destes 844 estão em creches e pré-escolas municipais e 16 estão na rede privada. No Ensino fundamental estavam matriculados 4.699 alunos, na escola pública municipal 2.592 alunos e na escola pública estadual 2.119, e 88 crianças e adolescentes estavam ativos na rede privada. No ensino médio estavam matriculados 891 alunos nas escolas estaduais do município (IBGE, 2015).

Em 2015, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Caarapó tiveram nota média de 5,5 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,3. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 91,5 % em 2010. No total são 4.799 alunos matriculados no ensino fundamental (IBGE).

O PME/Caarapó (2015-2024): a organização enquanto documento

O "Plano Municipal de Educação de Caarapó - MS" (PME/Caarapó) para o decênio 2015-2025 foi instituído pela Lei Municipal N° 1.255/2015, de 26 de Outubro de 2015.

e-ISSN: 2318-1540

Foi aprovado pela Câmara Municipal e sancionado pelo Prefeito Municipal Mário Valério.

Está sistematizado em 99 páginas, com 14 Artigos. Apresenta Anexo Único contendo 20 Metas que deram origem a 286 Estratégias.

Em linhas gerais, segue no Quadro 1, uma síntese dos 14 Artigos.

Quadro 1 – Síntese dos Artigos do PME/Caarapó (2015-2025)

Artigos	Síntese
1º	Instituição e base legal do PME/Caarapó.
2º	Diretrizes Gerais do PME/Caarapó.
3º	Instâncias que participarão do monitoramento e avaliação periódica do PME/Caarapó.
4º	Incumbência destinada aos gestores estaduais e municipais para medidas governamentais necessárias ao alcance das metas do PME/Caarapó.
5º	O Poder Público instituirá a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME/Caarapó,
6º	Competências da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME/Caarapó.
7º	Incumbências do Fórum Municipal de Educação de Caarapó-MS – FME no acompanhamento do PME.
8º	Previsão de ampliação dos investimentos públicos em educação,
9º	Definição de aprovação de leis específicas para o sistema de ensino, **disciplinando a gestão democrática da educação** pública nos respectivos âmbitos de atuação.
10	Participação de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação dos entes federados para o cumprimento do PNE e do PEE-MS e PME.
11	Divulgação do PME por meio das diferentes mídias de comunicação, portal eletrônico oficial do município, assim como dos resultados do acompanhamento feito pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME, com total transparência à sociedade.
12	Encaminhamento do próximo PME/Caarapó até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência do PME atual.
13	Vigência da Lei do PME/Caarapó de 2015 a 2025.
14	Revogação da Revogam-se a Lei Municipal nº 854/2007, de 27 de Abril de 2007, e demais disposições em contrário.

Fonte: Organização própria com base no PME/Caarapó de 2015-2025.

Com vistas a trazer pontos importantes do PME/Caarapó que ofereçam resposta as questões que direcionam esta breve pesquisa, faz-se, de início, destaque para o Artigo 1º:

e-ISSN: 2318-1540

> Fica instituído o Plano Municipal de Educação - PME, de Caarapó, Estado de Mato Grosso do Sul, com vigência de dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único desta lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 194 da Constituição Estadual, e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (CAARAPÓ – PME, 2015).

Do mesmo modo e com o propósito de destacar os Incisos IV e VI, segue o Artigo 2º com as 10 (dez) Diretrizes do PME/Caarapó:

> I - a erradicação do analfabetismo;
> II - a universalização do atendimento escolar;
> III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> **IV - a melhoria da qualidade da educação;**
> V - a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> **VI - a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;**
> VII - a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - o 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 - a valorização dos profissionais da educação;
> X - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (CAARAPÓ – PME, 2015, grifos nossos).

Como pode ser observado, o PME/Caarapó assegura no documento como diretrizes basilares a gestão democrática da educação para a educação pública e também anuncia a busca da qualidade da educação. Para que a gestão democrática seja real e efetiva, a participação é fundamental, é a principal forma de assegurar o êxito do Plano.

Em relação aos Artigos 3º e 5º, para o monitoramento contínuo e avaliações periódicas, a Comissão, a ser nomeada pelo chefe do Poder Executivo, será composta pelas seguintes instâncias:

> I - Secretaria Municipal de Educação e Esportes - SMEDE;
> II - Secretaria de Estado de Educação- SED;
> III - Ministério Público Estadual;
> IV - Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores;
> V - Conselho Municipal de Educação de Caarapó-MS - CME;
> VI - Fórum Municipal de Educação de Caarapó-MS - FME.
> VII - Conselhos/Colegiados Municipais e outros órgãos fiscalizadores;
> VIII - Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Caarapó-SIMTED;

e-ISSN: 2318-1540

IX- Associação de Pais e Mestres - APM;
X- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (CAARAPÓ – PME, 2015).

Em termos da participação da sociedade na elaboração do PME/Caarapó, a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE) de Caarapó designou uma Comissão de Elaboração que foi constituída por meio do Decreto Municipal nº 028 de 30 de março de 2015. Esta Comissão participante teve 33 (trinta e três) representantes, titulares e suplentes, de diferentes instituições educacionais e não educacionais do município, a saber:

- Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE);
- Conselho Municipal de Educação de Caarapó;
- Secretaria de Estado de Educação (SED);
- Poder Legislativo;
- Diretores da Rede Municipal de Ensino;
- Coordenadores Pedagógicos;
- Professores da Rede Municipal de Ensino;
- Alunos da Educação Básica e do Ensino Superior;
- Departamentos de Cultura e Turismo, de Esportes, de Saúde, do Meio Ambiente e de Ação Social;
- Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED),
- Pais de Alunos;
- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);
- Educação Escolar Indígena;
- Fórum Municipal de Educação de Caarapó;
- Transporte Escolar;
- Guarda Mirim;
- Rede Particular de Educação e de Ensino Superior.

Pelo quantitativo de representações, enquanto registro no Documento, pode se analisar que o princípio da participação foi notório, que existe a preocupação em fazer valer a vontade da maioria com voz no processo democrático. Isso demonstrado na teoria, vez que na prática, ou seja, no processo de implementação do PME/Caarapó não foi objeto desta pesquisa.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

No Anexo Único da Lei Municipal Nº 1.255/2015, de 26 de outubro de 2015 estão registradas as 20 metas e 286 Estratégias. O Quadro 2 apresenta uma sistematização.

Quadro 2 – Sistematização das Metas e Quantitativos de Estratégias do PME/Caarapó (2015-2025)

Metas	Descrição	Quantitativo De Estratégias
1 – Educação Infantil	Universalizar, até 2016, pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste PME.	25
2 – Ensino Fundamental	Universalizar o ensino fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	19
3 – Ensino Médio	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.	19
4 – Educação Especial	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	25
5 - Alfabetização	Alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	22
6 – Educação em Tempo Integral	Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo,50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica.	15
7 – Qualidade na Educação	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do	23

e-ISSN: 2318-1540

	fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB:	
8 – Escolaridade Média	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste PME, para as populações do campo e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros.	9
9 – Alfabetização e Analfabetismo	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	17
10 – EJA Integrada a Educação Profissional	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.	11
11 – Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.	14
12 – Ensino Superior	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.	12
13 – Ensino Superior	Garantir que as IES que atuam ou vierem atuar no município possuam 75% (setenta e cinco por cento) de mestres e doutores no corpo docente, em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	6
14 – Ensino Superior	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo dessa forma para atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores, no território nacional.	9
15 – Valorização Profissional	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos(as)	9

e-ISSN: 2318-1540

	os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	
16 - Valorização Profissional	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	10
17 - Valorização Profissional	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.	3
18 - Valorização Profissional	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	9
19 – Gestão Democrática	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União.	13
20 – Financiamento da Educação	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência deste PME e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.	16

Fonte: Organização própria com base no PME/Caarapó de 2015-2025.

Como se pode notar no Quadro 2, o PME/Caarapó primou por priorizar todos os temas que dão materialidade a educação, inclusive, a título de informação, registra-se que o tema do ensino superior está presente nas metas 12, 13 e 14 e da valorização profissional nas metas 15, 16, 17 e 18.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Em linhas gerais, o PME/Caarapó faz destaque nos diagnósticos sistematizados ao longo suas metas e estratégias, para muitos pontos do setor educacional do Município. Está ressaltada no Plano que um dos princípios norteadores da Educação Municipal de Caarapó é a universalização do acesso à escola, garantia de permanência, de sucesso e da qualidade do ensino, gestão democrática, mas que ainda enfrentam grandes dificuldades para a oferta de um atendimento com qualidade.

Como exemplo, em relação à meta para a Educação Infantil, está o desafio do atendimento às crianças de zero a seis anos, a ausência da definição de políticas de financiamento para esta etapa da Educação Básica. Mas, mesmo diante desta realidade o município tem feito investimentos de recursos próprios principalmente nas Creches. Intenta, entre suas estratégias, promover em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, com os Programas de Pós-Graduação, para a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) da educação infantil, garantindo o atendimento das crianças por docentes com formação superior na área de atuação e formação continuada (CAARAPÓ – PME, 2015).

Quanto à meta para o Ensino Fundamental, o PME/Caarapó reafirma o PNE (2014-2024) quanto a universalizar o ensino de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME (CAARAPÓ – PME, 2015).

Ainda sobre o Ensino Fundamental, o PME/Caarapó registra que muitos desafios precisam ser enfrentados no Ensino fundamental, a exemplo de: abandono dos estudos, distorção idade-série; problemas econômicos e sociais; problemas de ordem pedagógica e escolar como despreparo da escola e docentes para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas; aulas descontextualizadas da vida dos estudantes; estudantes desestimulados e sem perspectivas de futuro e, por fim, falta de compromisso dos pais com a aprendizagem e educação dos filhos.

Para o Ensino Médio, a meta apresenta a proposição de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, considerando também a questão problemática da permanência e continuidade dos estudos (CAARAPÓ – PME, 2015).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O atendimento com qualidade para a Educação Especial é também uma grande meta, para isso, entre muitas estratégias está a busca pela qualidade de vida destes estudantes com deficiência, Para isso, assegurar parcerias com diversos órgãos públicos, privados e Organizações Não-Governamentais, com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, é o aminho, bem como ampliar a oferta de formação continuada aos profissionais da educação e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos (as) estudantes com necessidades educacionais específicas, matriculados (as) na rede pública de ensino (CAARAPÓ – PME, 2015).

Outra grande meta do PME/Caarapó é a Alfabetização considerando os grandes desafios que decorrem quando se pretende uma escola democrática, em que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, está a previsão de continuidade do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC[36], instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (CAARAPÓ – PME, 2015).

Também a Educação em Tempo Integral está prevista no PME/Caarapó, nas estratégias está a previsão de que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade, com forte incentivo a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos (CAARAPÓ – PME, 2015).

Na meta que trata da Qualidade na Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ocupa destaque e a tabela abaixo está registrada no PME/Caarapó e sistematiza a caminhada pretendida que iniciou em 2015 e vai até 2021.

Tabela 1 – IDEB em Caarapó- MS (2015-2021)

IDEB	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	**6,0**
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	**5,5**
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	**5,2**

Fonte: PME/Caarapó – MS (2015-2025).

[36] Conferir Aranda (2017).

e-ISSN: 2318-1540

Além do IDEB, mas priorizando-o, muitas outras estratégias estão listadas com o objetivo de assegurar a qualidade da educação e do ensino: participação dos professores da Rede Pública de Ensino nos Programas de Formação Continuada em Serviço, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE) e Secretaria de Estado de Educação (SED); continuidade do Programa Mais Educação; Avaliação Diagnóstica Inicial e Final com objetivo de avaliar o desempenho dos alunos; elaborar planejamento estratégico; executar o Planos de Ações Articuladas, entre outras (CAARAPÓ – PME, 2015).

Em relação à meta que trata da Escolaridade Média da população de 18 a 29 anos, está a divulgação e incentivo, de forma permanente, a participação em exames gratuitos de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio, bem como, formular, em parceria com outros órgãos e instituições, currículos adequados às especificidades dos (as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclos/ fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social (CAARAPÓ – PME, 2015).

No que diz respeito a meta que relaciona Alfabetização e Analfabetismo está a efetivação do controle social e da fiscalização sobre a qualidade dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de avaliação institucional; em seguida está a meta que destaca a EJA integrada a Educação Profissional e depois a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CAARAPÓ – PME, 2015).

No que tange ao Ensino Superior, registrado nas metas 12, 13 e 14, que respectivamente destacam a elevação de matrículas nas graduações, a necessidade de quadro qualificado de docentes mestres e doutores nas IES instaladas em Caarapó – MS, e, a elevação de matrículas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Nas estratégias estão listadas: o mapeamento da demanda de formação de pessoal de nível superior, destacadamente no que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática; o estimulo a participação de estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE; participação em pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando elevar o padrão de qualidade das IES; e o apoio às políticas de estímulo à participação de mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática, e outros no campo das ciências (CAARAPÓ – PME, 2015).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

As metas 15, 16, 17 e 18 dizem respeito à valorização profissional, com destaque para a garantia de política nacional de formação dos profissionais da educação de modo que todos possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como garantir que 50% dos professores tenham também a formação em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do PME, e, ainda, assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública e para os profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal (CAARAPÓ – PME, 2015).

Na meta denominada gestão democrática, o prazo de dois anos a contar da homologação da Lei de aprovação do PME/Caarapó, está posta a sua efetivação, cujo pilar de decisões e escolhas passa pela consulta pública da comunidade escolar, a exemplo da Eleição de Diretor. Dentro do rol de estratégias, está o fortalecimento dos conselhos/colegiados escolares e demais Conselhos Municipais, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional; do Fórum Municipal de Educação (FME), em regime de colaboração com o Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS); as Conferências Municipais e Estaduais de Educação; da formulação participativa do Projeto Político Pedagógico; da avaliação de docentes e gestores escolares; dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos públicos de ensino (CAARAPÓ – PME, 2015).

Registra o PME/Caarapó:

> Para que a gestão democrática seja real e efetiva, a participação da comunidade é fundamental, pois discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, fará com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar. A participação é a principal forma de assegurar este processo, pois é ela que permite a integração dos profissionais, dos estudantes e da comunidade na organização escolar (CAARAPÓ, PME, 2015, p. 89).

A última meta especifica o financiamento da educação, que como explicitada no Quadro 2 pretende atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência deste PME e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

E dentre as estratégias está a garantia: de fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica; de aplicação, na

íntegra, os percentuais mínimos de recursos vinculados para a educação pública em todos os níveis, etapas e modalidades; ampliação do investimento público em educação pública em relação ao PIB; assegurar as matrículas em educação especial, ofertadas por organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais, parceiras do poder público, e sua contabilização para fins de financiamento com recursos públicos da educação básica; ampliar e reestruturar as unidades escolares e capacitar os(as) profissionais para atender a demanda da educação inclusiva; assegurar o transporte escolar, as atividades artístico-culturais e o esporte (CAARAPÓ – PME, 2015).

E em relação a valorização dos profissionais da educação, garantir o cumprimento do piso salarial profissional nacional previsto em lei para carga horária de 20 horas aos(às) profissionais do magistério público da educação básica (CAARAPÓ – PME, 2015).

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação do Município de Caarapó - MS (2015-2025), enquanto documento legal da gestão educacional, conforme imperativo legal dado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que normatizou a elaboração e/ou adequação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação no prazo de um ano, contado da publicação da Lei n° 13.005, de 25 de julho de 2014.

Teve, portanto, como questão primordial indagar como está organizado o Plano Municipal de Educação de Caarapó para o decênio 2015 a 2025?

Nessa direção, como resposta à questão, o PME de Caarapó foi analisado em relação a sua estruturação e por meio dos registros que demarcam suas diretrizes, metas e estratégias, trazer de modo resumido toda sua organização.

Assim, a proposição não ultrapassou o nível de apresentação do Documento, ou seja, não buscou verificar cientificamente como está ocorrendo a sua implementação, o seu desenvolvimento no movimento social, político, financeiro e, principalmente, educacional, considerando que dois se passaram de sua implantação.

Conforme colocado no início, o PME é uma modalidade do Planejamento Educacional e este pode ser permeado de concepções várias, que vão desde concepções técnicas às mais participativas. Foi nesse sentido que outras questões decorrentes da questão central foram feitas

em relação ao PME/Caarapó, enquanto um Documento. Retomamdo-as: quais segmentos participaram de sua elaboração? Qual tipo de gestão educacional pode ser percebido nas entrelinhas? Qual conceito de qualidade é possível de ser percebido no Documento?

Em relação a participação da sociedade civil, e nesta a educacional, como também a sociedade política, 33 (trinta e três) Instituições e grupos participaram. Em relação à busca e garantia da gestão educacional, está em relevo a gestão democrática da educação, bem como a busca pela garantia da qualidade da educação e do ensino. Afirmações escritas e também perceptíveis nas entrelinhas.

Em suma, do mesmo modo, prima-se por deixar evidente nesse estudo a sua necessária continuidade, com vistas a buscar saber, por meio de pesquisas posteriores, como a participação, a gestão democrática da educação e também a qualidade pretendida, estão sendo concretizadas no movimento educacional, vez que são diretrizes revestidas de aprendizado no dia a dia e luta constante daqueles que acreditam na educação brasileira.

Dito isso, embora seja necessário finalizar a escrita desse texto, reafirma-se que não se encerram aqui as reflexões, dúvidas e expectativas que ele despertou, pois a investigação de um processo tão complexo como o de elaboração de um Plano para a Educação suscita o interesse em acompanhar seu processo de implementação, o qual se encontra diretamente relacionado às mudanças no quadro político nacional do Brasil contemporâneo.

Referências

ARANDA, M. A. de M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. *Educação e Políticas em Debate*, v. 3, 2014. p. 291-313. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas. Acesso em dez.2017.

ARANDA, M. A. de M. O Pacto brasileiro de alfabetização nos municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG: política educacional e gestão escolar. *Laplage em Revista* (Sorocaba), ISSN 2446-6220, vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.164-177. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/. Acesso em dez. 2017.

BORDENAVE. J. E. D. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município:* Sistema, Conselho e Plano. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF, Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação. DF, Brasil, 1996.

BRASIL. *Lei n° 13.005, de 25 de julho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. DF, Brasil, 2014.

CAARAPÓ. *Plano Municipal de Educação de Caarapó – MS (2015 a 2025).* Instituído pela Lei Municipal nº 1.255 de 2015. Caarapó, Brasil, 2015. Disponível em http://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html. Acesso em set. 2017.

DOURADO, L. F. *Gestão da educação escolar*. 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil 2012, 102p.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em out.2017.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em dez. 2017.

GRACINDO, R. V. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.* 2015. Disponível em 2https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/caarapo. Acesso em nov. 2017.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.* 6 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. *A gestão participativa na escola.* 6 ed. Petrópolis. Vozes, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo. Atlas, 2003.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira Política e Administração da Educação,* v.23, n.1, jan./abr. 2007. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044. Acesso em: 03 jun. 2017.

Enviado: 03/08/2018
Aceito: 24/08/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ELIZEU CAMPOS DE MIRANDIBA-PE (1930-1990)

HISTORY OF THE ELIZEU CAMPOS SCHOOL MIRANDIBA-PE (1930-1990)

HISTORIA DE LA ESCUELA ELIZEU CAMPOS DE MIRANDIBA-PE (1930-1990)

Tulane Silva de SOUZA[37]

Resumo: o presente artigo é efeito da nossa dissertação de mestrado, que teve como um de seus objetivos historiar a gênese da educação pública na cidade de Mirandiba, localizada no sertão pernambucano. O Grupo Escolar Elizeu Campos foi inaugurado em 1934 e demolido em 1990, teve como aportes pedagógicos a tradicional cartilha e o método intuitivo, atrelados a rigidez proveniente do civismo e patriotismo, características dos grupos escolares em âmbito nacional. O Grupo Escolar Elizeu Campos institui-se por esforço do Coronel Elizeu Campos, personagem que também fundou a cidade juntamente com os quilombolas, índios e famílias andarilhas do pós-cangaço. Os entraves políticos que levaram a construção e demolição da instituição escolar foi a questão com a qual problematizamos este estudo, nos levando a ex-alunos, professores e literaturas que pudessem responder e reconstruir a história da educação em Mirandiba, e da primeira escola pública do local.

Palavras-chave: Grupo Escolar. História da Educação. Mirandiba. Pernambuco.

Abstract: this article shall effect of our dissertation, which had as one of its objectives historicize the genesis of public education in the city of Mirandiba, located in the pernambucan hinterland. The Elizeu Campos School opened in 1934 and demolished in 1990, was teaching the traditional contributions primer and the intuitive method, coupled stiffness from the civics and patriotism, characteristics of school groups nationwide. The Elizeu Campos school establishing itself by effort of Colonel Elizeu Fields, a character who also founded the town along with the Maroons, Indians and outsiders. The political barriers that led to the demolition of the school institution, was the question with which we problematize this study, taking us to former students, teachers and literature that could respond and reconstruct the history of education in Mirandiba, and the first public school site.

Keywords: School. History of Education. Mirandiba. Pernambuco.

Resumen: este artículo se procederá de la tesis doctoral, que tenía como uno de sus objetivos historizar la génesis de la educación pública en la ciudad de Mirandiba, situado en el interior de Pernambuco. La escuela abrió sus puertas en 1934 campos Chander y demolido en 1990, fue

[37] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: tulanesouza@live.com.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

enseñar la cartilla de contribución tradicional y el método intuitivo, rigidez acoplado de civismo y patriotismo, características de grupos de escolares en todo el país. La escuela grupo Elizeu Fields estableciéndose por esfuerzo de coronel Elizeu Fields, un personaje que también fundó la ciudad junto con los cimarrones, indios y extranjeros. Las barreras políticas que llevaron a la demolición de la institución escolar, fue la pregunta con la cual nos problematizar este estudio, nos lleva a ex alumnos, profesores y literatura que pudiera responder y reconstruir la historia de la educación en Mirandiba y la primera escuela pública sitio.

Palabras-clave: Escuela. Historia de la Educación. Mirandiba. Pernambuco.

A cultura escolar nos grupos escolares brasileiros: o que diz a historiografia.

Este artigo é resultado de um estudo que compreendeu pesquisar a história da institucionalização a demolição do Grupo Escolar Elizeu Campos de Mirandiba, cidade do sertão pernambucano. A inauguração deste aconteceu na década de 1930 e foi a primeira escola pública da cidade, sendo demolido em 1990. Saviani (2007) sugere que "propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer" (p. 24). O cenário político e cultural que recebeu a instituição situava-se no período chamado coronelista em Mirandiba, que para Leal (2012) tem uma característica variada dado o recorte temporal.

> [...] concebemos o "coronelismo" como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado[...] (LEAL, 2012, p. 23).

No tocante, e entendendo que a cultura escolar advém de um estilo governamental, e não é um fato histórico dado, sendo ela capaz de abrigar várias definições, mapeamos o sentido de cultura escolar para diversos autores para adentrar na cultura escolar de Mirandiba. Procuramos estudos que tratassem com mais ênfase a institucionalização escolar em suas formas culturais, e encontramos em Saviani (2007) um conjunto de saberes acerca da cultura institucional das escolas em âmbito nacional.

Saviani (2007) pontua a origem da escola a partir do poder de uma classe dominante sobre outra dominada, determinando e diferenciando o que cada classe teria por educação

e-ISSN: 2318-1540

institucional. “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho” (p. 9). O referido autor tratou da institucionalização escolar por dois pontos de vistas, o modo empírico e “pela via da síntese”, onde o primeiro se destina a classe dominante, e o segundo para a classe dominada.

Castanho (2007) entende a cultura escolar como “fenômeno da institucionalização da educação e também como centralidade escolar no âmbito cultural, isto é, nas consequências culturais da escola, [que] firmou-se decisivamente no país. E isso, como vimos, em todos os níveis e modalidades da educação” (p. 51). Tais modalidades dizem respeito a aprendizagem do artesanato, nomeados como artes e ofícios dos grupos escolares.

Sanfelice (2007) aborda a cultura por questões identitárias ímpares afirmando que “as relações da população com as instituições escolares geram situações não previstas e que alteram, localmente, planos oficiais ou diretrizes de uma política educacional. Há, portanto, sempre uma identidade” (p. 79). Ele acrescenta dizendo que cabe ao historiador buscar entender qual identidade o local estudado revela.

Nesse sentido, e ainda abordando aspectos do que vem a ser cultura educacional institucionalizada encontramos em Araújo (2007) uma compreensão “no campo das intencionalidades que conformam as atividades educativas; [onde] cabe compreender que a denominada cultura escolar – é, dialeticamente, um afluente bem como um defluente, da própria cultura e não apenas um manancial de onde jorra uma cultura” (p. 95). O trabalho do pesquisador é buscar a fonte cultural, desbravá-la e entende-la.

Não sendo algo dado, a cultura escolar passa por transições nas quais deve-se observar, por exemplo, a Escola Nova como influente corrente política da história da educação, e movimento que fortalece a historiografia a respeito de grupos escolares, como palco de transição político cultural e de reconstrução educacional.

Por este prisma transitório Monarcha (2007) destaca que “ao longo de 1930 e 1940 [surgi] uma conjunção de fatores [que] favoreceram sobremaneira o surgimento de uma consciência duplamente sociológica e histórica do passado cultural e educacional do país” (p. 129), o que incutiu na atmosfera cultural educacional uma necessidade de comunicação e de transmissão desta cultura.

Esta transmissão da cultura educacional e escolar deu-se principalmente pelo caráter modernizador observado nas instituições de ensino, e nos grupos escolares mais fortemente, já que a arquitetura dos mesmos é objeto de estudos de Norte a Sul do Brasil. Buffa (2007) analisa o fato de todo espaço ser passível de ensino, uma vez que o âmbito educacional é todo aquele onde acontece uma aprendizagem. No entanto, ressalta que "uma escola é muito mais que isso, e o edifício escolar, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, a convivência, [e] o desenvolvimento dos alunos. Em suma, os espaços educam. [E] ninguém confunde conseguir comunicar-se com o conhecimento de uma língua" (p. 157).

Assim como a arquitetura das instituições escolares não é objeto de estudo apenas de arquitetos, a historiografia não é metodologia restrita a historiadores. Noronha (2007) fez o debate metodológico acerca da escrita da história a respeito das instituições escolares. A autora sintetiza uma crítica frente as lacunas deixadas pela história tradicional, ensejando uma investigação através do que ainda não foi perguntado, logo, não respondido.

Tal anseio gerou a necessidade de uma crítica e reconstrução através dos estudos gerados em revistas científicas, uma vez que tais referências são pouco analisadas. Mas, ainda em torno da cultura educacional observamos a preocupação em entender a cultura brasileira imbricada com as culturas dos imigrantes no Brasil.

A imigração ocorreu para fortalecimento econômico no País, no entanto, a cultura educacional brasileira não abarcava todo território nacional, deixando brecha para forças opostas frente a educação homogênea. Luporini (2007) trouxe luz à investigação sobre alternativas de se pensar em identidade cultural educacional.

Os modos tratados pela autora supracitada giram em torno das "experiências históricas comuns e códigos culturais compartilhados que fornecem quadros de referência e sentido, [e] pontos críticos de diferença profunda – rupturas e descontinuidades que constituem as singularidades dos diferentes grupos sociais" (LUPORINI, 2007, p. 210).

As similaridades e disparidades culturais juntamente com a transição política, fez da educação brasileira palco para disputas, onde o cenário político era e ainda é o principal alvo a ser alcançado, uma vez que a gestão é o auge do controle social na hierarquia republicana positivista.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O Grupo Escolar Elizeu Campos: reerguendo suas paredes

Em 1934 foi inaugurado o Grupo Escolar Elizeu Campos, sua construção e adequação se deu através de negociações entre Capitão Elizeu com o Deputado Agamenon Magalhães, no entanto, não há registros no Diário Oficial da União que confirmem a existência do grupo.

No processo de captação documental para esta pesquisa, foi revelado um fator interessante e de certo modo preocupante diante da importância dada aos documentos dos grupos escolares do Sertão. Fato é que em nenhuma das instituições públicas procuradas havia documentos que provassem a existência do Grupo Escolar Elizeu Campos.

Sem muitas pistas de sua existência, seja na forma de portaria de transferência institucional ou de mudança de nomenclatura, como ocorreu com outras instituições, ficou subentendido que o Grupo Escolar Elizeu Campos na realidade nunca existiu na forma da lei, como se sua institucionalização fosse clandestina e arbitrária.

Não fosse o boletim de um ex-aluno, o relato da ex-professora Valquíria Gomes Vieira e dos ex-alunos João Batista Rodrigues dos Santos – conhecido como Pitel e Nelson Pereira de Carvalho, não seria possível historicizar as práticas pedagógicas da primeira instituição pública de ensino de Mirandiba.

Sabendo que o Grupo Escolar Elizeu Campos transferiu suas atividades para a Escola Estadual Francisco Pires, por volta da década de 1970, procuramos na Gerência Regional de Educação do Sertão Central – G.R.E, no setor de planejamento mais especificamente, algum registro dessa transferência.

O setor de planejamento da G. R. E do Sertão Central possui documentação de muitos grupos escolares, mas não possui nenhuma documentação que leve o nome do Grupo Escolar Elizeu Campos. Inclusive detém documentos que descrevem a Escola Estadual Francisco Pires como a primeira instituição pública de ensino em Mirandiba.

Em visita a Escola Francisco Pires fomos informados que toda documentação antiga que existia no arquivo da escola havia sido incinerada em gestões anteriores. O motivo dado para a prática foi justificado como de praxe, pois, o arquivo da instituição é pequeno e não suporta toda documentação relativa à alfabetização dos mirandibenses.

Esta artigo é, portanto, documento que agrupa informações sobre a gênese da educação dos mirandibenses. Lembrando que outros pesquisadores já investigaram as práticas sociais da

cidade pelos olhares biológicos (CÓRDULA, 2008), geográficos (PAOLIELLO, 2010) e etnográficos (FAURE, 2015), enriquecendo o arcabouço teórico deste estudo.

Imagem 1 – O Grupo Escolar Elizeu Campos em 1960



Fonte: Mabel Solange Bezerra de Carvalho. Ex professora egressa.

A imagem acima, adquirida por uma doação em conversa informal com Mabel Solange, é uma fotografia da década de 1960, o local onde funcionava o grupo, ficava em cima de uma colina de onde se avistava todo centro de Mirandiba. Nos arredores da instituição havia uma horta e um poço.

Tanto a horta quanto o poço eram cuidados pelos alunos e pela merendeira do grupo, mas não eram todos que praticavam essas tarefas. A seleção era feita de acordo com a dedicação do aluno nos assuntos de sala de aula, como lembra a ex-professora Valquíria. “Todas as professoras reclamavam porque não conseguiam deixar a sala homogênea, mas eu conseguia, todo aluno meu aprendia igual, os que não aprendiam na sala, aprendiam na horta, enchendo o poço, mas aprendia” (VALQUÍRIA, 2016).

Os métodos pedagógicos, segundo a ex-professora, se baseavam na intuição, na descoberta do novo, mas na prática se fazia necessário dar importância ao trabalho do aluno, a exemplo temos a tese de Porcel (2006) que valoriza o papel que o trabalho tem na infância. Ela lembra que cada aluno tinha seu papel em sala, as funções eram de inspetor, apagador de lousa, zelador, abastecedor do pote d’água, entre outras tarefas extraclasse, como cuidar do quintal, pegar água no poço e cuidar da horta

Nesse método, não se inclui castigos, segundo os três entrevistados, sendo dois ex-alunos e uma ex-professora, em suas memórias não havia lembranças da aplicação de castigos em qualquer aluno, no entanto a palavra rigidez aparece no método de ensino quando a pergunta

e-ISSN: 2318-1540

feita foi: Como era o dia a dia do grupo escolar? A resposta foi a mesma: “Rígido!” A rigidez a que se referiam os entrevistados estava ligada à adequação ao estilo coronelista e Republicano, voltados para as ideias pedagógicas de civilização do povo brasileiro como símbolo de boas condutas morais e higienista.

Estes movimentos sociais encaravam o sujeito de forma antagônica, mas devido à obtenção de poder através das mídias impressas os Republicanos alcançaram seus objetivos com êxito. A imprensa pedagógica migrou para a publicidade e a comercialização de bens culturais, mas fortaleceu o incentivo ao letramento do povo brasileiro.

Entendendo-se que o modismo impregnado na publicidade retira seu caráter de inovador revolucionário, tornando-o repetitivo e massificador, enfraquecendo o símbolo primário de sua representação, a imprensa precisou inovar diversas vezes, perdendo a essência pedagógica.

O símbolo pedagógico primário dos grupos escolares no Brasil girava em torno desta rigidez militarista (VILLELA, apud FARIA FILHO, 2000). Os moradores de Mirandiba e alunos do Grupo Escolar Elizeu Campos acompanhavam o método militar, mas não adquiriram algumas ferramentas, como a imprensa, utilizadas por outros grupos escolares.

A falta do acesso à comunicação instrutiva ilhou o mirandibense e suas chances de crescimento profissional eram limitadas a assiduidade ao Grupo Escolar Elizeu Campos, responsável pela educação primária dos munícipes. O papel da imprensa na circulação dos ideais civilizadores e o não acesso a mesma afirma a incompletude do projeto republicano na instalação do Grupo Escolar Elizeu Campos em Mirandiba.

Essa falta da circulação das informações e o não acesso a comunicação, juntamente com a rigidez militar, tornou a educação dos mirandibenses desnecessária para o bom convívio interpessoal, e por consequência não estimulou todo cidadão a obter os conhecimentos escolares. Sendo algo necessário para aqueles que poderiam sair da cidade, onde o conhecimento escolar era de extrema importância para sobrevivência. Esse ponto de vista tendencioso, voltado para o que seria o problema número um do Grupo Escolar Elizeu Campos se baseia no fato de que a falta de comunicação e informação é problema de qualquer comunidade.

Reduzindo o grupo escolar a essa comunidade e o entendendo como palco de elaborações e transformações de discurso, após entender seu método pedagógico e visualizar

sua primeira diferença com relação a outros grupos escolares, ver-se-á o campo cultural do símbolo que o Grupo Escolar Elizeu Campos representava.

No campo da cultura, mais propriamente a cultura rural, a educação válida para o bom convívio com a comunidade está ligada ao seu ofício diário. O saber cultivar e administrar a cultura de subsistência é primordial para vida rural. Esse saber esteve ligado ao Grupo Escolar Elizeu Campos, como válvula de escape para os exercícios em sala de aula. Foi observado através das entrevistas realizadas que o castigo e o prêmio ao aluno estavam ligados a sua representação em sala, papel que cada um era obrigado a desempenhar. De inspetoria a carregar água do poço, cada um teria que se encontrar naquele caminho.

Saber seu lugar e desempenhar seu papel é questão do campo identitário do sujeito como símbolo, a fenomenologia da educação tenta explicar por uma dimensão compreensiva da manifestação humana, que o sujeito símbolo se traduz na dialética do tópico e utópico (REZENDE, 1990).

Já que os símbolos são acessados e entendidos pela comunicação, o sujeito símbolo forjado pelos grupos escolares era acessado e aceito se estivesse em conformidade com os demais símbolos, integrantes de um mesmo semióforo. Sendo o semióforo a República (da sua proclamação aos dias atuais), e os símbolos os cidadãos civilizados.

Imagem 2 – Professoras de Mirandiba na década de 1970



Fonte: Arquivo do EREM Francisco Pires.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Na foto consta representação de parte das professoras do município de Mirandiba, no qual a professora Valquíria fez parte (em destaque). Nota-se a utilização de uniformes e padronização inclusive do visual das professoras, ressaltando a iniciativa de padronização existentes nos grupos escolares.

A movimentação das professoras na década de 1970 em Mirandiba envolvia outra instituição de ensino, o Grupo Escolar Francisco Pires, fundado em 1969 por intermédio do prefeito na época, Francisco Alves de Carvalho Nunes, o conhecido Chico do Arroz. O novo grupo escolar recebeu o nome em homenagem ao pai do então prefeito.

Com a nova instituição em funcionamento, com as características de escola urbana e moderna que se propunha os grupos escolares republicanos (SAVIANI, 2007), as professoras e professores da cidade passaram a almejar fazer parte do estilo renovado ao qual se apresentou o Grupo Escolar Francisco Pires.

Em 1970, os professores e alunos da cidade decidiram por abandonar o Grupo Escolar Elizeu Campos, elencando o Grupo Escolar Francisco Pires como referência da educação pública de Mirandiba. Característica legitimada pelo plano pedagógico e político da cidade que elevou o grupo escolar à Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Pires, em funcionamento até a atualidade.

A historiografia a respeito de grupos escolares que não receberam o projeto republicano em sua completude (indústria, educação e imprensa) está no campo dos grupos escolares Rurais. Estas instituições são lembradas na historiografia como instrumento de auxílio aos imigrantes, que enfrentaram diversas dificuldades, desde a arquitetura à defasagem do alunado.

> A difusão do ensino primário nas zonas rurais enfrentou diversos problemas de natureza pedagógica e administrativa, como a falta de provimento de professores para as escolas criadas, a precariedade dos locais de funcionamento das escolas, as condições de organização das escolas isoladas, a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar, devido ao trabalho nas lavouras (SOUZA, R. F., 2014. p. 15).

Entendendo as peculiaridades ou problemas inerentes aos grupos escolares rurais como pontua Souza, R. F. (2014), fica nítida a incompletude do projeto republicano em alguns grupos. Sendo correto afirmar que os problemas da instituição dos grupos escolares se apresentaram de diferentes maneiras a depender do contexto que se instalaram.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O método pedagógico das exigências republicanas também não era seguido à risca, já que os problemas educacionais estão nas mais variadas esferas da cultura escolar. Diante disto surge a busca por entender o método pedagógico praticado no Grupo Escolar Elizeu Campos e suas disparidades.

Personagens do Grupo escolar Elizeu Campos

A educação em série e as divisões de tarefas como prêmio ou punição fizeram parte da hominização ou humanização dos alunos do Grupo Escolar Elizeu Campos? Rezende (1990) defende que a humanização se inicia através da aprendizagem historicamente possível. Imbricando "o início da humanização, da história, da cultura e da aprendizagem" (p. 47), como partes de um bloco agrupado e indivisível.

Levando-se em conta que a aprendizagem não está apenas entre os muros das escolas, outra pergunta se levanta: como a falta de comunicação e informação entre integrantes de uma comunidade e com o mundo exterior, afeta na qualidade de vida? Concordamos com Rezende:

> É verdade que o homem pode ser adestrado, amestrado, treinado, domesticado. Mas isto não é aprendizagem, ou, ao menos, não é aprendizagem humana. Ao contrário, tanto psicológica como sociologicamente, quando isto acontece assistimos a um processo de regressão, como fator de desumanização e alienação (REZENDE, 1990. p. 48).

Não afirmando que os métodos positivistas do ensino são retrógrados, mas, afirmando que algumas metodologias pedagógicas não são humanizadas buscamos nas memórias que revelassem qual representação simbólica o método de ensino do grupo escolar teve na formação humana dos mirandibenses.

A escolha dos ex-alunos se justifica por alguns aspectos, Nelson Pereira de Carvalho e João Batista Rodrigues dos Santos (ou Pitel), afirmam ter estudado na mesma época entre 1960 e 1969, ambos não sabem ao certo quantos anos passaram na instituição, sabem que terminaram o primário no Grupo Escolar Elizeu Campos e estudaram com a então professora Valquíria.

A ex-professora e os ex-alunos selecionados também não guardaram documentos do grupo, diferente do que ocorreu com o Grupo Escolar Francisco Pires que tem boa parte de suas memórias expostas em um plano pedagógico facilmente encontrado na internet.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A influência sofrida no Grupo Escolar Elizeu Campos foi para o ex-aluno Nelson Pereira de Carvalho muito positiva, ele revelou: - "aprendi a ser organizado e pontual, manter as unhas curtas e limpas. Sempre que algum aluno não respondia as tarefas corretamente era convidado a trabalhar na horta na hora do recreio".

Levando-se ao entendimento a respeito da metodologia da professora Valquíria, ela não recorda as particularidades dos alunos, mas seus ex-alunos lembram de sua rigidez metodológica, que os estimulava a sempre responder tudo corretamente.

João Batista Rodrigues dos Santos, o Pitel, 62 anos, fez parte deste recorte intercultural ambivalente entre urbano e rural. Não se recorda de ter feito trabalhos manuais como castigo. "Assim que cheguei na primeira série, eu passei pouco tempo, alguns meses só, antes de terminar o ano eu fui adiantado para o terceiro ano só tinha eu e mais dois alunos, quando acabou os estudos do grupo eu passei no teste para o ginásio e fui estudar fora" (PITEL, 2016).

Nelson Pereira, 60 anos, dentista, já foi prefeito da cidade e deputado estadual, e se lembra do amigo Pitel: - "ele era mais adiantado que eu, me lembro do coleguismo, aquele ar de liberdade, uma escola modernizada, a merenda era ótima feita por dona Neném, escola dura, rígida, a diretora era dona Lilia, da casa grande" (NELSON, 2016).

Além das merendas, Nelson lembra, ainda, que o local era de alegria, "os momentos com os meus colegas Antônio Torres, Assis, que também são ex-prefeitos daqui, era maravilhoso aprender com dona Valquíria, todo mundo passou pelo grupo. E aí foi feita a derrubada para construção do fórum, de repente, parecendo uma falta de zelo pelo patrimônio, pela história do município" (NELSON, 2016).

Pitel também demonstrou pesar ao se lembrar do Grupo Escolar Elizeu Campos. "Gostei muito daquela escola, inclusive fiquei triste quando voltei à cidade uns 20 anos depois tinham demolido tudo. Muito triste mesmo". Após afirmar que sentia muito pelo fim do Grupo Escolar Elizeu campos, Pitel pausou a fala cabisbaixo.

Como outro grupo escolar se instituiu na cidade e devido ao fato de que, tradicionalmente, os prefeitos não dão continuidade aos trabalhos dos antigos gestores em Mirandiba (SOUZA, T., 2013), ficou claro que apesar da gestão da cidade ser feita por integrantes da mesma família até os dias atuais, não significa que são unidos pelo mesmo propósito social.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Dentro do âmbito educacional, as políticas de convivência eram impostas pela autoridade e imposição, assim como nas relações entre os munícipes. Nelson lembra de alguns castigos como forma de imposição. “O ensino era rígido, com o rigor da palmatória ainda, mas muitas escolas eram assim. Peguei o finzinho dos castigos, não me lembro de prêmios, mas também eu não tirava boas notas” (NELSON, 2016).

Após esta declaração Nelson ri bastante. Seu amigo Pitel, quando perguntado sobre a imposição e castigos, não se recorda de tal atitude para com ele, mas ressalta que alguns trabalhos manuais realizados por ele, como carpintaria, eram para construir coisas em seu benefício, como carrinhos e caminhões de madeira.

Na opinião de Pitel, o Grupo Escolar Elizeu Campos representou algo sublime e esplêndido.

> Era maravilhoso, português, matemática, geografia e ciências, tinha o desfile cívico e era muito rígida a direção da escola e tudo, mas eu participava dos desfiles cívicos, fazia parte da banda marcial tocando o bombo, eu e meus dois colegas de classe fazíamos trabalho tipo artesanato, carrinhos, barcos, trabalho de carpintaria, tudo pra gente mesmo, alunos como eu eram sempre minoria (PITEL, 2016).

Assim como Nelson, Pitel se recorda das festas realizadas no grupo, “dia das mães era comemorado, Sete de Setembro, o grito do Ipiranga, era tudo bem comemorado e muito bonito” (PITEL, 2016). Aumentando o som da voz e exaltando o grupo, Pitel demonstra orgulho em ter estudado no grupo, mas não recorda da sua participação na formatura. Nem tem fotos ou registros que comprovem sua fala de estudante exemplo.

Novamente cabisbaixo e diminuindo o tom de voz, Pitel recorda e quase sussurrando diz: - todo morador daqui com a minha idade mais ou menos e que aprendeu alguma coisa, aprendeu no Grupo Escolar Elizeu Campos e acabaram com tudo, não deixaram nenhum arquivo, nada, nada, nada.” Ele continua, “a gente recebia os boletins e tudo, mas tinha que deixar na secretaria, essa escola existiu. As tarefas, a gente tirava dos livros e decorava tudo, tinha que dizer tudo que aprendeu” (PITEL, 2016).

As lições das coisas ministradas por dona Valquíria eram repassadas em casa, Nelson e Pitel contavam com ajuda das mães para decorar tudo, como Pitel mesmo lembra: “Minha mãe e meu pai eram da roça mas sabiam um pouquinho e me ajudavam nas lições de casa. Eu me destaquei mesmo em matemática e por isso passei direto para o terceiro ano” (PITEL, 2016).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Integrante de uma classe com apenas três alunos e morando nas Posses, fazenda distante 12 quilômetros do Grupo Escolar Elizeu Campos, Pitel não se recorda de ter faltado as aulas, diferente de Nelson que viajava sempre com seu pai. Aliás, a assiduidade e participação nas festividades era obrigação do aluno, ao que consta portaria nº 708, de 27 de dezembro de 1943 do Ministério da Agricultura.

Pitel recorda ainda que naquela época era muito difícil sair do primário e ir para o Ginásio, e quem concluía o primário era muito respeitado, porque segundo ele, "já era muita coisa". Para fazer faculdade era muito difícil, quase impossível e ele concluiu o ginásio trabalhando na Chesf em Paulo Afonso (BA).

Nas memórias dos ex-alunos e ex-professora não aparecem a figura do inspetor ou de médicos no quadro de funcionários, não acompanhando o que diz a historiografia atualizada e tradicional sobre o importante papel desses profissionais para completude da proposta educacional dos grupos escolares no Brasil.

A imponência dos grupos descrita como fator condicionante da moderna arquitetura das instituições também não aparecem nas memórias aqui analisadas, a estrutura adaptada ao contexto de Mirandiba deixa claro o esforço em acompanhar as tradições do Sudeste de forma mutável e intercultural.

As diferenças estabelecidas pelo contexto político, histórico, geográfico e cultural estão também nos caminhos seguidos pelos ex-alunos. Nelson, após terminar o primário no Grupo Escolar Elizeu Campos, fez o ginásio em Recife e a primeira graduação em Minas Gerais. Voltou a Mirandiba e entrou no jogo político da cidade na década de 1990.

Pitel retornou a cidade em 1980, empregado da Chesf, entrou no jogo político da cidade só quando Nelson foi prefeito, em 1990, sendo o primeiro gestor a convidar negros para administração pública municipal. Atualmente, Pitel é funcionário em cargo comissionado na prefeitura de Mirandiba, lotado na Gerência de Patrimônio Histórico.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Imagens 3/4 Nelson Pereira de Carvalho à esquerda e João Batista Rodrigues dos Santos – Pitel



Fontes: Foto retirada da internet e foto feita pela pesquisadora.

Com Nelson Pereira, a entrevista foi realizada em seu consultório onde exerce a função de dentista, o encontro foi por acaso, nada combinado previamente. Ele foi solícito e cordial em ceder suas memórias. Com João Batista (Pitel) a entrevista foi previamente marcada e realizada em seu local de trabalho na prefeitura, suas memórias expostas com mais detalhes inclinou a pesquisa para uma atmosfera descolonial dos saberes (PETERS, SCHNORR & TAUSCHECK, 2014).

As perguntas feitas aos ex-alunos foram as mesmas, quais são as memórias mais alegres e mais tristes, o que aprenderam, como aprenderam, o que faziam no recreio, quais atividades extraclasse realizavam, como eram tratados, quem eram seus colegas, o que achavam de mais moderno, como era a inspeção, higienização e relação com a professora. Ficou pendente o assunto higienização, pois segundo os ex-alunos e ex-professora não se trabalhou esse tema.

Diferente da instalação de outros grupos escolares em Pernambuco, as medidas higienistas não foram encontradas nas matrículas ou na inspeção anual do Grupo Escolar Elizeu Campos. Mas se entendermos a higienização como medicina do social que se deu em consequência da relação entre brasileiros e estrangeiros não é estranho que não tenha ocorrido em Mirandiba, pois o município mesmo com a instalação de indústrias não recebeu imigrantes para mão de obra, e sim os cabras e quilombolas.

Mesmo tendo a mesma nacionalidade quilombolas, cabras e brancos, não tinham relacionamentos ou contatos físicos em Mirandiba, esta aproximação se deu de fato após mandato de Nelson Pereira na década de 1990 (FAURE, 2015). Portanto, não se fizeram

e-ISSN: 2318-1540

necessárias as medidas higienistas. Não por se tratar de um contexto rural, mas por Mirandiba ter características separatistas. O que direciona a pesquisa para um aspecto educacional mais profundo.

A ordem e o progresso como princípios Republicanos, juntamente com o cunho cívico patriótico e midiático repassado aos alunos dos grupos escolares fizeram do projeto educacional, exemplo de unidade e força nacional que se preparava para urbanização e modernização do local onde se instalava.

No entanto, a cidade de Mirandiba quando recebeu a primeira instituição pública de ensino, baseava-se no contexto colonialista de desenvolvimento social. Baseado na aquisição de terras e pertencimento a essa terra por parte dos quilombolas e cabras, já que os brancos eram os donos oficialmente (SOUZA, T., 2013).

Sempre um degrau abaixo na escada da civilização, Mirandiba instiga para uma investigação que se dá na relação entre exercício de poder colonial e o saber escolar instituído, como fizeram as autoras Peters, Schnorr e Tauscheck (2014) ao entenderem um município pelo controle e posse de terras, desprezando o que diz o discurso midiático e indo a fundo na "reconstrução histórica das territorialidades, identidades, memórias, pertencimentos promovendo práticas descoloniais e interculturais no sentido de ruptura com o ciclo de reprodução das formas de dominação" (p. 245).

As formas de dominação propostas pelas autoras são do campo cultural, político, econômico e epistêmico. Todas elas são amplamente massificadoras quando divulgadas pelas mídias, a proposta em reconstruir a história do Grupo Escolar Elizeu Campos sem o suporte midiático apenas confirma a necessidade de um método filosófico intercultural.

A interculturalidade está na voz, nas memórias e na resistência de acreditar "que o mundo não pode ser reduzido ao mercado" (PETERS, SCHNORR & TAUSCHECK, 2014, p. 246). Trata-se de assumir uma posição em combate ao analfabetismo biográfico da comunidade em questão e recuperar histórias e contextos plurais praticando a interculturalidade em resumo como um exercício descolonial

Diante da formação educacional dos sujeitos mirandibenses e da interculturalidade encontrada no processo de modernização e urbanização da localidade, nos deparamos com a formação humana de um sujeito frente ao processo de globalização, econômico, tecnológico e industrial da mundialização (RÖHR, 2014).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Ao eliminar as mídias impressas como fonte de pesquisa, elimina-se, por consequência, a engrenagem que sustenta os símbolos da instauração da República no Brasil. A ausência de meios de comunicação em Mirandiba nos obriga a enfrentar aspectos filosóficos da educação do homem e seu processo de humanização.

Embasados na diversidade cultural inerente às sociedades e suas diversas visões de mundo, buscamos nas memórias da ex-professora Valquíria Gomes Vieira, como eram entendidas e repassadas as lições das coisas no Grupo Escolar Elizeu Campos, e quais aspectos têm as consequências sofridas neste processo educacional. Para entendermos, dona Valquíria começa contando como foi o seu caminho de formação humana.

Imagem 5: Dona Valquíria em entrevista.



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora.

> Eu era da roça, meus pais não tinham estudo e eu fui a primeira pessoa da família a me formar, fiz o magistério. Passei muito tempo, não sei quanto tempo, mas foram muitos anos ensinando nas fazendas. Nas roças não tinha nem sala de aula direito, os meninos tinham que levar seus banquinhos para apoiar o caderno, e sentavam no chão.
> Dava gosto ensinar aqueles meninos daquela época (1950-1970), não tinha esse aluno meu que não aprendesse. Eu era linha dura, mas a gente se respeitava.
> Só era a cartilha com assunto de português, matemática, geografia e ciências, um livro para cada ano. Quando acabava as lições da primeira cartilha eu adiantava os meninos de série, e eu fui a única professora de Mirandiba que conseguiu homogeneizar uma turma. Todo professor e professora reclamavam, mas eu entendia cada um e seu jeito de aprender.
> Veja, os meninos da roça não aprendiam menos do que os do centro, mesmo com pouco material eu conseguia ensinar porque eu também aprendia. Sei lá, as crianças de antigamente eram mais interessadas, hoje numa turma você encontra um ou dois que querem aprender mesmo.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> Antigamente não, eu percebia o interesse e colocava cada um pra fazer alguma coisa, e eles queriam responsabilidade de adulto, queriam apagar o quadro, queriam ser o inspetor da semana, gostavam de vigiar uns aos outros. Ficavam sozinhos e não tinha bagunça, porque teve época que eu ensinei o primeiro e o terceiro ano de uma vez só.
> O que dá mais gosto de lembrar é da merenda das turmas da roça, que podia ser sete horas da manhã mas, a merenda era almoço, e aquele leite de vaca, tudo doação dos pais dos alunos, não tinha merenda da prefeitura nesse tempo. E só conseguia dar aula no centro de Mirandiba, quem passava pelas roças.
> Quando eu consegui dar aula só no centro no Grupo Escolar mesmo, pouco tempo depois construíram o outro Grupo. Todo professor e professora queria ir para o novo, era maior e mais ventilado.
> Lá no Grupo Elizeu não tinha inspeção, a diretora dona Lilia (Maria do Desterro Carvalho Torres) que mandava em tudo, era filha de Capitão Elizeu. Ela também era professora, antes dava aula particular (VALQUÍRIA, 2016).

Esse trecho da entrevista com Dona Valquíria resume seus métodos, de onde vinham as ordens, como era exercer a função de professora em Mirandiba na década de 1960. Fica nítido que seus métodos de ensino eram mistos ou múltiplos. Não tão somente baseado no método intuitivo, mas também com características tradicionais enraizadas na técnica da repetição como mandava as cartilhas ou livros.

Ela não guardou materiais de seu tempo de professora, mas justamente a falta desses materiais influenciou o estilo próprio de Dona Valquíria. Sua base familiar humilde e sua posição como professora era diferente de outras mulheres em mesma situação social. A maioria das professoras de Mirandiba é da família patriarcal da cidade até os dias atuais.

Voltando ao método intuitivo, consta na historiografia sobre grupos escolares que tal metodologia com o auxílio de determinados materiais pedagógicos que acompanhassem o princípio ativo das coisas, servia como educador do professor. Esta afirmação se dá pelo fato de ter ocorrido juntamente com a mudança metodológica de ensino uma mudança na forma de se fazer política em todo Brasil. (RESENDE, 2002).

A ideia era de que a razão deveria colocar-se acima da fé, essa primazia positivista introduzia nos grupos escolares o cunho de modernidade, tornando retrógrado todo esforço praticado, anteriormente inclusive, o esforço da igreja (RESENDE, 2002).

Resta entender que Mirandiba não seguia os padrões educacionais de outros municípios, e que as diferenças se apresentam gritantemente. O que diferenciava a regra da prática salta aos olhos no trecho da pesquisa de Resende (2002).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> Estas mudanças [de cunho político da educação] foram significativas e não ocorreram sem tensões, cujo palco foram, inicialmente, as grandes cidades. Prostitutas, mendigos, crianças abandonadas não poderiam fazer parte do cotidiano das cidades republicanas que seriam adornadas por novos procedimentos e atitudes (Ibidem, p. 72).

A primeira evidência do campo das diferenças entre Mirandiba e outros municípios que receberam grupos escolares é o fato de que a cidade em questão não é uma cidade de grande porte, e por consequência de sua pequenez geográfica diante de capitais do país, prostitutas, mendigos e crianças abandonadas não existiam em grandes números, portanto, não aparecem nas memórias analisadas.

No entanto, mesmo em situação dispare, Mirandiba e o Grupo Escolar Elizeu Campos foram palco de transformações humanas, nas quais se debruçam este artigo, e tais mutações se deram interculturalmente.

> [...] as inovações metodológicas da educação foram produtos e produtores de mudanças de formas de pensamento, de posturas em relação à nação e aos próprios **movimentos individuais [grifo nosso]**, enfim, de mudanças significativas em relação a todos os aspectos da vida dos **cidadãos [grifo nosso]**. As inovações na educação, incluindo novos métodos de ensino-aprendizagem, entre eles, o método intuitivo, foram também instrumentos destas mudanças (RESENDE, 2002, p. 73).

A interculturalidade está nos movimentos individuais em relação à formação do homem ou do cidadão. A ambivalência do intercultural está por sua vez no campo das igualdades e diferenças inerentes às comunidades. A diversidade das visões de mundo infectada pela indústria cultural, tende a nivelar ou igualar os sujeitos (RÖHR, 2014).

Considerações finais

A nivelação ou igualdade dos sujeitos não significa a união dos mesmos, e sem a injeção da indústria cultural em Mirandiba é possível afirmar que as diferenças e igualdades das visões de mundo dos mirandibenses foram reflexos da educação e do jogo político existente. Longe dos meios de comunicação, ficou a cargo do grupo escolar e da gestão municipal assumir a disputa ideológica.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Mirandiba sofria com um *apartheid* entre 1930 e 1990, a separação dos munícipes fora do grupo escolar era comum e fazia parte de uma visão de mundo autoritária (SOUZA, T., 2013). O Grupo Escolar Elizeu Campos, por sua vez, pregava uma visão de mundo conciliativa, contrária ao que regia as regras praticadas pelos coronéis, abrindo caminho de confronto na comunidade.

O esforço educativo ou pedagógico do Grupo Escolar Elizeu Campos se mostrou através das memórias forte aparelho comunitário, capaz de reunir os grupos participantes da cidade, dando a eles o acesso às forças formadoras que são incumbidas de ativar um compromisso com a realidade, dando conta da alteridade e cumprindo o objetivo central de uma comunidade.

A formação humana iniciada pela visão de mundo pedagógica alimentada pela comunidade escolar funcionou como o combustível dos mirandibenses, pois eles se apropriaram desta visão conciliativa. Alguns alunos se apropriaram de tal forma que se tornaram prefeitos. Pode-se afirmar, no entanto, que algumas visões de mundo poderiam ser consideradas egoístas.

Mas suas visões egoístas não impediram o que alguns chamam de catástrofe (RÖHR, 2014), diz-se que tal catástrofe foi sobretudo uma revolução política – moral de grande importância para os mirandibenses, quando o ex-aluno Nelson Pereira de Carvalho se apropriou de fato da visão conciliativa proposta pelo Grupo Escolar Elizeu Campos, e reuniu forças para assumir a gestão do município.

Nelson, na década de 1990, instituiu cursos técnicos e cooperativas da agricultura à Engenharia Elétrica em Mirandiba, levou mais informação à cidade, dando outro sentido a mão de obra local, utilizou-se do trabalho como ponte para humanização, legitimando o significado que o Grupo Escolar Elizeu Campos teve em sua formação humana, perpassando esse sentido para Mirandiba em seu espaço mais amplo.

O acesso à informação e a comunicação social que passou a existir em Mirandiba em 1990 é o que conclui a hipótese deste estudo, de que a falta desses mecanismos sociais, ou o monopólio midiático, influenciam de forma diferenciada a comunidade, no primeiro caso a falta de informações exila a comunidade numa espécie de ilha onde a cultura local se torna principal educadora.

Por outro lado, o monopólio midiático lança sobre a comunidade uma atmosfera cosmopolita onde se ensina que o poder de compra do cidadão é uma importante busca humana.

Ambos os contextos têm seus prós e contras, mas, decididamente "a comunicação social é essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas, para uma autonomia intelectual e para a consciência crítica diante de forças sociais arbitrárias e niveladoras" (EDITORIAL, 2017, p. 03), tendo o poder público a obrigação de promover e apoiar o diálogo a respeito das principais esferas da intelectualidade.

Comprova-se a importância da comunicação para a educação e civilização de um povo. Do exílio cultural à globalização do modismo, necessita-se de uma rede para interligar do micro ao macro, essa rede é a comunicação presente nas mídias sociais tecnológicas e na ligação biológica humana, o uso desta ferramenta empírica modela a interação social e reconstrói as paredes de uma história.

Referências

Fontes orais

João Batista Rodrigues dos Santos. Entrevista realizada em 09 de novembro de 2016- Mirandiba, Pernambuco.

Nelson Pereira de Carvalho. Entrevista realizada em 09 novembro de 2016- Mirandiba, Pernambuco.

Valquíria Gomes Vieira. Entrevista realizada em 09 novembro de 2016- Mirandiba, Pernambuco.

Bibliografia

ARAÚJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na primeira república: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil:* conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do império e primeira república no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CÓRDULA, Elisabeth. *Distribuição e diversidade da caatinga no município de Mirandiba.* Dissertação (Mestrado em Biologia) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Pernanbuco: UFPE, 2008.

EDITORIAL, Revista Filosofia Ciência e Vida - Ética na Comunicação. *Ética na Mídia: os necessários debates para um paradigma ético dos meios de comunicação.* Editora Escala. Edição 118, 2017.

FAURE, Xavier Jean Charles. *As lideranças quilombolas em Mirandiba, PE:* novos mediadores conquistando espaços nas arenas locais de poder. Artigo. UFCG, 2015.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto:* o município e o regime representativo no Brasil, 2012**.** Edição digital disponível em: <http://www.academia.edu/8401676/Coronelismo_Enxada_e_Voto>. Acessado em 06/07/2015.

LUPORINI, Jussara Teresa. Instituições Escolares: Práticas. In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

MONARCHA, Calos. História da educação brasileira 9esboço da formação do campo). In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NORONHA, Maria Olinda. Historiografia das instituições escolares: Contribuição ao debate metodológico. In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil:* conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

PAOLIELLO-OLIVEIRA, Tomas Pacheco. Possibilidades teóricas e políticas de abordagem da questão étnica pela geografia. *Anais...* do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos UFRJ, 2010.

PETERS, Ana. SCHNORR, Giselle. TAUSCHECK, Neusa. *Descolonização de saberes e interculturalidade*: a cultura cabloca, o conflito do contestado e seus ecos nos dias atuais**.** 2014.

PORCEL, Najar Roberto. *República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP).* Mestrado Educação, Sociedade, Política e Cultura UNICAMP, 2007.

RESENDE. Fernanda Mendes. *O domínio das coisas: o método do intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas Republicanas.* Mestrado em Educação/ Sociedade, Cultura e Educação UFMG, 2002.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação***.** São Paulo: Cotez: Autores Associados. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo. V. 38), 1990. 96 p.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação***.** São Paulo: Cotez: Autores Associados. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo. V. 38), 1990. 96 p.

RÖHR, Ferdinand *Interculturalidade e formação humana: contribuições de Martin Buber*. p.123- 130. In: CARVALHO, Adalberto Dias de. *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos,* 2014.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

In: SAVIANI, Dermeval. [et al.], (Orgs.) *Instituições Escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *As disputas em torno do ensino primário rural (*São Paulo, 1931-1947). Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43 maio/ago., 2014 p. 13-32.

SOUZA, Tulane Silva de. *"Mirandiba 100 anos de história e política: 1912-2012"*. TCC em Comunicação Social – Jornalismo. Recife: Ed. Univerrsitária da UFPE, 2013.

VILLELA. Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Coleção Historial.

Enviado: 16/09/2018
Aceito: 07/11/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

"¿LAS/OS CHICAS/OS NO LEEN?"
EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS ENTRE NIÑA/OS Y LIBROS

"AS DUAS MENINAS NÃO LÊM?"
EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS ENTRE MENINAS E LIVROS

Paula CUESTAS[38]

Resumen: este artículo tiene como objetivo recuperar experiencias en torno a la lectura de niños y niñas con el fin de mostrar el papel activo y performativo que tiene en sus trayectorias vitales el encuentro con cierta literatura y el tipo de vínculos que habilita con otros chicos de su misma edad. Para ello se comenzará por recuperar las distintas concepciones existentes en torno a la lectura, continuando con la presentación de un enfoque que posicione en primer plano la capacidad de agencia infantil. Por último se retomarán experiencias concretas de niños y niñas lectores. La propuesta consiste en discutir, a partir de este análisis, con aquellas posiciones adultocéntricas que sostienen y difunden un imaginario del niño como un sujeto "que no lee". Una discusión que lleva a complejizar y redefinir los límites del mercado, del Estado y de las instituciones educativas en relación a sus posibilidades de actuar e intervenir sobre las experiencias de los más pequeños.

Palabras-claves: Experiencias de Lecturas. Aagencia Infantil. Políticas Educativas y Culturales.

Resumo: este artigo tem como objectivo recuperar experiências em torno da leitura de meninos e meninas com o fim de mostrar o papel ativo e performativo que tem em suas trajectórias vitais o encontro com certa literatura e o tipo de vínculos que habilita com outros garotos de sua mesma idade. Para isso começar-se-á por recuperar as diferente concepções existentes em torno da leitura, continuando com a apresentação de um enfoque que posicione em primeiro plano a capacidade de agência infantil. Por último retomar-se-ão experiências concretas de meninos e meninas leitores. A proposta consiste em discutir, a partir desta análise, com aquelas posições adultocéntricas que sustentam e difundem um imaginário do menino como um sujeito "que não lê". Uma discussão que leva a complejizar e redefinir os limites do mercado, do Estado e das instituições educativas em relação a suas posibilidades de actuar e intervir sobre as experiências dos mais pequenos.

Palavras-chave: Experiências de Leituras. Agência Infantil. Políticas Educativas e Culturais.

Introducción

[38] *Universidad Nacional de La Plata/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales* (Argentina). E-mail: paula.cuestas90@gmail.com

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Muchas son las discusiones en torno a la infancia. No se trata de un debate novedoso y a lo largo de, al menos, los últimos 200 años una gran cantidad de pensadores (desde distintas y diversas disciplinas) se ha dado a la tarea de pensar y reflexionar sobre la(s) experiencia(s) infantil(es). Que supone el ser niño (la discusión sobre las infancias en clave de género inició mucho tiempo después), su relación con el mundo adulto, su lugar como sujeto escolarizable, como sujeto en crecimiento, como proyecto, como porvenir. También y más recientemente su concepción como un sujeto de derecho (CARLI, 2005). Sin embargo, lejos de un imaginario homogéneo y lineal, las experiencias de niños y niñas son diferentes en distintas regiones del planeta y en distintos estratos sociales. Como señala Diker (2009), categorías como "niño" y "menor" implican posiciones y experiencias diferentes de cómo afrontar y transitar la infancia. Pero, especialmente, implican posturas y percepciones diferentes de parte del conjunto de la sociedad. Hay quienes hablan del fin de la infancia por un ingreso temprano al mundo laboral de muchos niños (y "menores") aunque también se oyen voces que señalan este acortamiento de la niñez pero, esta vez, como producto del acceso a nuevos consumos y experiencias. Como señala Carli, "[...] se carece no de niños sino de un discurso adulto que les oferte sentidos para un tiempo de infancia que está aconteciendo en nuevas condiciones históricas" (CARLI, 2005, p. 2).

En este sentido, es posible ver y reafirmar esta cantidad de interpretaciones y lecturas que devienen también del análisis de experiencias diferentes, cuando no contrapuestas.

En este trabajo la propuesta no consiste en reponer grandes debates históricos, sino más bien en aportar una pequeña voz que sume a un proceso de complejización en esta discusión respecto del rol y el lugar de los niños y niñas en los días que corren. Concretamente, la propuesta es recuperar las experiencias en torno a la lectura y al amor por los libros de algunos niños y niñas de clase media, residentes de la ciudad de La Plata y alrededores. El sentido es poder mostrar el papel activo y performativo que tiene en sus trayectorias el encuentro con cierta literatura y el tipo de experiencias que habilita con otros chicos de su edad. De este modo se busca discutir con aquellas posiciones que piensan al niño únicamente en tanto sujeto consumidor, desde una lectura adultocéntrica, sin considerar cuáles son sus intereses. Como señala Llobet (2011), visiones esencialistas y reduccionistas han llevado a pensar la infancia sólo a través de la construcción que de ella hicieron y hacen los medios de comunicación, sin

contemplar otros discursos y espacios capaces de crear posiciones sociales y subjetivas. Lo que aquí se pretende es caminar en pos de esa línea, complejizando y desnaturalizando experiencias.

1. Leer y leerse

En el espacio público es posible registrar una preocupación colectiva por la "falta de lectura". El tipo de discursos que se leen y oyen en los medios de comunicación, entre docentes, en particular, y en la sociedad, en general, presentan una imagen del niño y adolescente como un sujeto que ya no lee. Este estereotipo se vincula a una supuesta pérdida de valores en torno a las prácticas de lectura, en detrimento de nuevas actividades relacionadas, especialmente, con el auge de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (TIC´s). Lo que estas visiones no consideran es la complementariedad entre las transformaciones tecnológicas y las múltiples modalidades de acceso a la lectura, que implosionan con el auge de la LIJ 2.0 y los *booktubers*, *bookgramers* y *booktrailer* (Pates, 2015). Buena parte de la literatura contemporánea ha comenzado a discutir el supuesto subyacente a este diagnóstico. En Argentina, algunas producciones comenzaron a visibilizar estas conexiones entre las influencias normativas y técnicas con la emergencia de nuevas disposiciones de ser y habitar el mundo a partir de las experiencias literarias, abonando a la construcción de una nueva figura del lector (PAPALINI, 2012; PAPALINI, 2015; SEMÁN, 2006). Este tipo de trabajos que contemplan factores educativos, culturales, comunicacionales y las tramas de sociabilidad en que se mueven los sujetos no se reducen a abordajes adultocéntricos sino que cada vez más se intenta situar estas experiencias desde la primera infancia (DUEK, 2010; DUEK, ERINZ, TOURN, MUÑOZ, 2012).

Ahora bien, lo que preocupa es la falta de ciertas lecturas. La gran mayoría de las voces que se alzan para acusar esta pérdida de valores reclaman por un determinado tipo de literatura, que deja por fuera los productos vinculados a la industria cultural masiva. Y sin embargo, muchos trabajos periodísticos se empeñan en demostrar la importancia de libros como Harry Potter (HP), en particular, y las sagas fantásticas en general, en la construcción de trayectorias lectoras (Alemany, Clarín 11 de mayo de 2017; Picabea, La Nación 02 de julio de 2017; Viéitez, Clarín 12 de mayo de 2017). Algunas notas señalan inclusive que esta saga obliga a replantearnos qué es "la buena literatura" (Abdala, Clarín 30 de junio de 2017).

e-ISSN: 2318-1540

Por el contrario, la gran mayoría de las producciones académicas se empeñan en seguir distinguiendo entre el canon y lo comercial, denostando a la obra y a la autora. Se establecen tipologías que posicionan a los *best sellers* como "literatura basura" (BLOOM, 2000; BLOOM, 2008). Y en muchos casos, no obstante, se trata de investigadores que se preocupan por promover formas de acceso y herramientas de ampliación de las prácticas lectoras en las escuelas y entre los niños y jóvenes. Principalmente en España, con estos interés y enmarcados en corrientes didácticas y pedagógicas, una serie de autores teorizan sobre estos cambios en los modos de acceso a la lectura, y los cruces que esto genera entre la cultura y la educación, generalmente con diagnósticos pesimistas sobre la situación. En nuestro país las voces de reconocidos escritores de literatura infantojuvenil, devenidos en *expertos* en el área, como Graciela Montes, Sandra Comino, Graciela Cabal, Gustavo Roldán son recuperadas como citas de autoridad para distinguir entre lo que se debe y lo que no se debe leer, expresado de ese modo en el Plan Nacional de Lectura.

Esta preocupación por promover nuevas estrategias de acercamiento a la lectura en las escuelas también es teorizada, en Argentina, desde la didáctica y la pedagogía de la enseñanza de la lengua y la literatura. Bajo el diagnóstico que presume que hay textos buenos, que merecen ser leídos, y otro material que es literatura basura y que generalmente se encuentra vinculado a la gran industria editorial y cultural, se dejan de lado ciertas producciones literarias dentro de la currícula canónica. De esta forma no se contemplan experiencias de lectura (SAWAYA, 2016) integrales que involucren también lo que efectivamente los alumnos y docentes leen en la escuela y mucho menos fuera de ella. Esta breve presentación, busca entonces sumar una voz que complejice este universo mientras discute con aquellas posiciones más esencialistas dentro del campo.

2. Algunas pistas para pensar el consumo y la agencia infantil

Como se desprende del apartado anterior, leer no supone una actividad única ni homogénea y hacerlo tiene múltiples implicancias. En este sentido, los más pequeños también experimentan de modos diversos su vínculo con los libros y las historias que en ellos encuentran. En ciertos casos, inclusive, desde antes de comenzar a leer (en la acepción más "clásica" del término), actividades como la participación en talleres de narración oral o la

e-ISSN: 2318-1540

presencia y escucha a adultos "cuentacuentos" suponen instancias de encuentro con autores, tramas, libros. Más aún, el formato multimedial de muchas sagas literarias lleva a que muchos niños conozcan historias antes aún de leerlas porque las vieron en series o películas, y se interesen por acceder al formato libro. Perspectivas como la que propone Bustelo (2007), ancladas en la noción de "capitalismo infantil", reducen la elección de los niños y niñas por ciertos productos culturales y literarios únicamente a una variable que los coloca en tanto sujetos consumidores, tal como si en ese proceso no se conjugaran otras formas de relacionarse activamente con esas tramas. Las experiencias de "consumo cultural" también habilitan formas novedosas de ser, al propiciar "tecnologías del yo" (PAPALINI, 2013), lo que implica la posibilidad de actuar y moverse en direcciones insospechadas, "escapando" de reducciones gubernamentalistas. Volveremos más adelante sobre estas cuestiones.

Bustelo se refiere a la "enorme operación de merchandising de Harry Potter, bajo la idea de que los niños y las niñas vuelven a la lectura" (BUSTELO, 2007, p. 68).

De acuerdo: HP no puede ser presentado como "la vuelta a la literatura", pero esa falacia lo es tanto como todas aquellas ideas respecto de esos roles que directamente se asumen en la infancia a través del consumo. Verlo únicamente desde esas lentes, lleva a pensar a los niños y niñas solo en tanto consumidores o generadores de consumo para sus padres. Sin embargo, falta un eje articulador que se pregunte por el tipo de experiencias que el vínculo con ciertos libros e historias puede habilitar en los más chicos. El texto habla sobre el poder: el poder del mercado sobre los niños, el poder de los niños sobre los padres. Sin desconocer las condiciones del mundo actual y el impacto de la maquinaria publicitaria, correr el foco y preguntarnos por las habilitaciones que esos productos/materiales culturales pueden ofrecer a los más pequeños es restituirles su potencialidad y su capacidad de agencia.

El autor también se refiere a los modos en que se han reconfigurado las instituciones familiar y escolar como producto de las transformaciones del mundo contemporáneo. Nuevamente, es un vector que obtura otros escenarios posibles para los más pequeños al considerarlos sólo en tanto hijos o alumnos desde un relato anclado en paradigmas del pasado. Pensar, como nos proponemos en este trabajo, en experiencias empíricas de niños lectores es presentar también nuevas formas para que la escuela entre en un diálogo constructivo con la familia, con el mercado, con los propios chicos en tanto protagonistas de sus trayectorias. Los docentes y directivos no deben desconocer y mucho menos deslegitimar las prácticas de lectura

e-ISSN: 2318-1540

que se juegan dentro y fuera de la escuela y que los estudiantes traen consigo. Apegados a la normativa, los diseños y las currículas canónicas y oficiales, muchas veces no se contemplan estas "otras" experiencias de lectura que, en general, vienen de la mano del mercado. Sumar las voces de los niños y niñas a esta escena implica correrlos del adultocentrismo imperante en la formulación de políticas públicas educativas, entre las que se incluyen los programas de promoción y difusión de lectura.

Perspectivas como la que propone Diker (2009) vienen a abrir este repertorio, sumando al juego otras variables que complejizan el escenario y relativizan este escena que se presenta bajo la noción de "capitalismo infantil" al mostrar cómo estas transformaciones no son sólo potestad del universo infantil. Y mostrando, a su vez, la heterogeneidad de las mismas. Así, lejos de hablar de nuevos esencialismos, nos encontramos con un escenario marcado por la relatividad de los términos niñez y adultez. Sin embargo, a pesar de presentar un panorama más flexible y diverso, la apelación a la idea de consumidores y receptores (de "la novedad") sigue obturando la posibilidad de pensar desde una perspectiva que priorice la capacidad de agencia infantil.

3. Relatos en primera persona: ¿qué lugar le cabe a las/os niñas/os?

Así, el recorrido trazado hasta aquí nos lleva a preguntarnos de qué modo recuperar y dimensionar las acciones, emociones y sentidos que los más pequeños ponen en juego en su vínculo con la lectura. Como propone Milstein (2015), si nos pensamos como etnógrafas/os (y en mi caso así lo es), trabajar con niños y niñas presenta una oportunidad única para romper con los esencialismos niño/adulto y tratar de comprender vínculos como el que aquí interesa reponer y complejizar.

En mi investigación, los niños y niñas no han sido co-autores del proceso de escritura como en el caso de Milstein, pero si se ha intentado situarlos en un lugar clave que permita recuperar sus perspectivas y potenciar sus voces. Para esta presentación se retoman dos entrevistas realizadas a un niño de once años, por un lado, y a dos hermanos de seis y ocho años, por el otro. A su vez, se recuperan conclusiones de investigaciones precedentes realizadas en torno a un club de lectores de HP del cual participan niños y jóvenes. El objetivo es presentar

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

estas distintas experiencias en un diálogo con los debates precedentes sobre lecturas y accesos/apropiaciones culturales.

Las entrevistas que se retoman y que fueron realizadas durante el mes de marzo de 2018 en la ciudad de La Plata se hicieron en el marco de un primer trabajo piloto que se propone recuperar las experiencias de lectura realmente existentes entre niños, niñas y adolescentes para indagar sobre los vínculos entre ellos y los libros. A una pregunta normativa por el deber ser ("¿Por qué los chicos no leen?"), le replicamos -junto a ellos- con otra de corte empírico: "¿cuál es la relación entre los chicos y la lectura?", entendiendo, a su vez, por la idea de "lectura" tanto los libros, como las historias en ellos escritas, sus autores, la literatura como disciplina y área de formación, entre otras variaciones posibles. Los niños y la niña con los que se realizó este trabajo son estudiantes de colegios privados (laicos y confesionales) de la ciudad y alrededores, hijos de profesionales, se autodenominan *fans* de HP y de sagas fantásticas. Además de ir a la escuela, participan de otros espacios formales de socialización como los clubes en los que realizan distintas disciplinas deportivas, las instituciones en las que toman clases de idiomas o los espacios de formación artísticos donde hacen danza, dibujo o teatro. En sus ratos libre disfrutan mucho de estar con amigos, jugar a los videojuegos y/o con la computadora, ver películas y leer. Desde su relato y la construcción de sí mismos que hacen en las entrevistas realizadas, ponen de manifiesto la centralidad que los libros ocupan en sus vidas tanto por el tamaño de sus bibliotecas, como por la cantidad de horas que destinan a la lectura, o por la cantidad de eventos vinculados al mundo del libro a los que asiduamente asisten. Pero no solo por ello, las lecturas y la literatura se tornan significativas en sus trayectorias por el lugar (no cuantificable) que ocupan en sus imaginarios, en sus percepciones, en sus sentidos. En palabras de Sofía de 8 años, al leer *"me pongo en otro mundo... era como estar ahí, yo leyendo, ahí sentada así (se acurruca), en el suelo con tierra, con mucho fuego atrás, y que ahí estuviera Harry Potter y Lord Voldemort peleando"*. Y a partir de esas experiencias de lectura, experimentan sentimientos como el de Ciro, de 11 años, quien al terminar su saga favorita confiesa que *"ya no sabía qué hacer con mi vida"*.

Por otro lado y en el marco de la realización de mi tesina de grado en Sociología estudié entre 2012 y 2016 a los miembros de un club de lectores (el Círculo de Lectores de Harry Potter -CHP-) a través de distintas herramientas metodológicas de corte etnográfico, buscando rastrear los vínculos que los lectores/*fans* establecen con el libro y como ese encuentro habilita otras

e-ISSN: 2318-1540

experiencias de sociabilidad (CUESTAS, 2014). Aquí se esbozan solo algunas de aquellas conclusiones con la finalidad de reponer esta complejidad que supone el "consumo" de ciertos bienes culturales. Como se desprende de las consideraciones esbozadas en los apartados precedentes, pensar a partir de la categoría de apropiación y habilitación (DE NORA, 2000) me permitió entender las múltiples implicancias que tenía para estos *fans* el pertenecer a ese universo. Esa operación que los lectores hacen del libro y la trama configuró, con el correr de los años, trayectorias académicas, laborales, vinculares que no hubieran sido las mismas de no haber mediado ese encuentro con HP y su mundo. Más allá del libro como un objeto de consumo y devoción, compartir con otros *fans* redes de pertenencia, identificación, empatía propició experiencias muy particulares en esa generación de niños y niñas que *"creció con Harry"* habilitando el desarrollo de diversas aptitudes como el uso y aprehensión de otros idiomas y de nuevas TIC`s, el manejo y dirección de actividades grupales, o la posibilidad de establecer contactos con empresas o marcas reconocidas para gestionar actividades. Esto repercutió en futuras trayectorias laborales y/o académicas: algunos niños *fans* se volvieron docentes de Lengua y Literatura o de Inglés, otros llegaron inclusive, a trabajar para empresas como *Warner Bross. Company*. Podría afirmar que para algunos miembros del CHP, entonces, la participación en el Club se constituyó en un proyecto laboral y un desarrollo personal/profesional en sí mismo, una posibilidad concreta de moldearse a sí mismos, de activar y motorizar nuevas "tecnologías del yo".

Con la recuperación de estas dos líneas de trabajo (que por supuesto pueden pensarse en un continuo diálogo), quise poner de manifiesto los usos que los propios niños y niñas lectores pueden darse de ciertos "consumos culturales" para mostrar las disidencias entre cierto sentido común imperante y sus propias narrativas. Disidencia que, junto a Diker, nos hace pensar que si entendemos a los más pequeños como sujetos plenos de su ciudadanía, "¿Cómo, en ejercicio de su derecho a opinar sobre todos los asuntos que lo afecten, ese sujeto en formación participa de las decisiones acerca de su propia formación?" (DIKER, 2009, p. 50).

Hasta el momento lo hace muy poco. Quienes participan en la formulación de políticas públicas educativas y culturales, pero especialmente los docentes en el aula, no pueden dejar de considerar los vínculos realmente existentes entre niños/as y literatura, que rebasan (por mucho) lo que desde nuestro adultocentrismo esperamos encontrar.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A modo de cierre

Para concluir quiero señalar que sabemos, en todo caso, que estas experiencias no son la norma… ¿pero hay alguna "norma"?, y si la hay ¿cuáles lo son?, ¿las que dicta el diagnóstico de *expertos* de que "los chicos no leen"? Por eso se insiste en la necesidad de correrno s de una visión normativa que aboga por un deber ser escolar y literario para indagar, en cambio, por experiencias situadas. No se niega las transformaciones sobre el mundo infantil que señalan en sus libros Diker (2009) o Bustelo (2007), pero llamamos a poner en primer plano como las mismas son percibidas por sus propios protagonistas.

En nuestro país, la niñez como objeto de estudio del quehacer académico comenzó a ser una preocupación recién a finales de la última década del milenio pasado. Ese primer foco, se centró especialmente en los discursos "macro", estatales e institucionales, sobre la infancia, tendiendo siempre una conexión entre los niños y jóvenes con el sistema educativo. El niño, en tanto alumno, se tornó un objeto de estudio pero desde una visión que se centró (y se sigue centrando) en la política pensada para él. Así, a pesar del avance que supone el interés académico por los más pequeños, los estudios que recuperan las perspectivas, los sentidos y las acciones que los niños y niñas realmente ponen en juego en su cotidiano (escolar y extraescolar) son aún escasos, como señalan Milstein y otros autores (2011) en una muy interesante compilación.

En este punto me animo a sospechar que esa posición académica imperante (que pone en el centro "la" política por sobre las experiencias infantiles), tiene gravitación sobre las percepciones docentes y del conjunto de la sociedad sobre lo que los chicos hacen y no hacen en la escuela, configurando un discurso del sentido común que como vimos difiere mucho de experiencias realmente existentes. Un discurso que, además, opera más allá del aula ya que es retomado por *expertos* y transformado en políticas públicas, educativas y culturales. Desarmar ese sentido común es también una apuesta a pensar otros modos de "ser niño" y a pensar en los más pequeños como auténticos sujetos de derecho.

Bibliografía

ABDALA, V. (30 de junio de 2017). Siempre nos quedará Hogwarts. *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/cultura/siempre-quedara-hogwarts_0_HJZUuENNZ.html.

ALEMANY, C. (11 de mayo de 2017). Los chicos leen para identificarse o para comprender el mundo. *Clarín*. Recuperado de:https://www.clarin.com/cultura/chicos-leen-identificarse-comprender-mundo_0_H1JaF8feb.html.

BUSTELO, E. (2007). *El recreo de la infancia.* Buenos Aires, Siglo XXI.

BLOOM, H. (2000). *"Can 35 million readers be wrong? Yes." The Wall Street Journal*. Book Review: 7-11-2000.

BLOOM, H. (2008). *Harold Bloom y Harry Potter*. Disponible en http://poesiamas.net/blog/2008/08/28/harold-bloom-y-harry-potter/.

CARLI, S. (2005). "La infancia como construcción social". En: Carli, S. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana.

CUESTA, C. y SAWAYA, S. (comp.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente.* La Plata: Edulp.

CUESTAS, P. (2014). *Conociendo el mágico mundo de Harry Potter: sus fans, la relación con la obra y los vínculos que se tejen en el club de lectores*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

DE NORA, T. (2010). *Music in everyday in EverydayLife*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIKER, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Buenos Aires, UNGS y Biblioteca Nacional.

DUEK, C. (2010). *Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Julio-diciembre, 799-808.

DUEK, C.; ERINZ, N.; TOURN, G.; MÚÑOZ, F. (2012). Niños, teléfonos móviles y consumos: nuevas prácticas con nuevas tecnologías. Revista *Infancia imágenes,* 11(1), 9-17.

LLOBET, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, (15) 1-20.

MILSTEIN, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en blanco. Serie indagaciones* , *25*(1), 193-212.

MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A.; DANTAS-WHITNEY, M.; GUERRERO, A. L. y HIGGINS, M. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores

PAPALINI, V. (2012). Aproximaciones a los modos de leer: sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. Actas de las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*.

PAPALINI, V. (2015). *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

PAPALINI, V. (2013) "Tecnologías del yo": entre la gubernamentalidad y la autonomía. En Rodríguez Freire, Raúl (ed.) *El gobierno del presente. Materiales críticos.* Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

PATES, G. (2015). *¿Los jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers*. En Revista Letras.

PICABEA, M. (2017). Harry Potter, creador de lectores. *La Nación*. Recuperado de: http://www.lanacion.com.ar/2038210-harry-potter-creador-de-lectores

SEMÁN, P. (2006). *Bajo Continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva.* Buenos Aires: Gorla.

VIÉTEZ, E. (2017). Con sus pasiones, los adolescentes son el motor de la Feria Del Libro. *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/cultura/adolescentes-motor-feria-libro_0_HkqAhBzl-.html.

Enviado: 10/08/2018
Aceito: 22/09/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

LETRAS E CANÇÕES, SUJEITOS E INTERPRETAÇÕES: APROXIMAÇÕES ENTRE MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

LETTERS AND SONGS, SUBJECTS AND INTERPRETATIONS: APPROXIMATIONS BETWEEN MUSIC AND HISTORY TEACHING

Rodrigo Luis dos SANTOS[39]

Resumo: o ensino de História tem, nos últimos anos, passado por importantes processos de mudanças, abarcando novas abordagens, métodos e linguagens, constituindo, em decorrência, uma necessária renovação. Diante desta realidade, buscamos, neste artigo, trazer algumas reflexões conceituais sobre a utilização da música como instrumento pedagógico nas aulas da disciplina de História. Por se tratar de um produto cultural humano, de circulação social, a música é influenciada e também exerce poder de influenciar as diferentes camadas da sociedade. Deste modo, se constitui uma importante fonte de pesquisa e análise no campo do ensino. Para tanto, deve-se levar em consideração elementos internos e externos que perpassam a produção musical, necessitando-se, assim, capacitar professores e alunos para melhor explorarem as possibilidades deste recurso. Metodologicamente, este artigo irá explorar mais o caráter reflexivo sobre a utilização da música no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, buscando fornecer subsídios para sua aplicabilidade em sala de aula.

Palavras-chave: Música. Ensino. História.

Abstract: in recent years, the history teaching has undergone important processes of change, encompassing new approaches, methods and languages, constituting, as a consequence, a necessary renewal. Given this reality, we seek, in this article, to bring some conceptual reflections on the use of music as a pedagogical instrument in the classes of History. Because it is a human cultural product of social circulation, music is influenced and also exerts power to influence the different layers of society. In this way, it constitutes an important source of research and analysis in the field of education. In order to do so, one must take into account internal and external elements that permeate music production, thus, it is necessary to train teachers and students to better explore the possibilities of this resource. Methodologically, this article will explore more the reflexive nature about the use of music within the teaching-learning process of historical knowledge, seeking to provide subsidies for its applicability in the classroom.

Keywords: Music. Teaching. History.

[39] Doutorando em História (bolsista PROSUC/CAPES) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor dos Cursos de Graduação em Licenciatura em História e Geografia do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: rluis.historia@gmail.com.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Introdução

Sem a música, a vida seria um erro.
Friedrich Nietzsche

Talvez a afirmação de Nietzsche possa estar imbuída de forte carga emotiva e de conotação poética, romantizada. Contudo, podemos extrair da mesma uma constatação inevitável: a música é um dos elementos mais importantes das construções culturais humanas. Desde tempos mais remotos até a contemporaneidade, dos rituais religiosos aos meios de circulação em massa, a música está presente no cotidiano individual e coletivo. Sobre o papel da música, especialmente ao longo do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, José Geraldo Moraes acentua que

> [...] o cotidiano das pessoas foi transformado irreversivelmente pelo rádio, disco, profissionalização dos artistas, lógica dos espetáculos e imprensa especializada. As relações com os meios de comunicação foram, e ainda são, contraditórias, variando da mais profunda pobreza estética, passando pelos mais nítidos e fortes interesses comerciais ou ideológicos, chegando a uma incrível e rica divulgação da produção cultural (MORAES, 2000, p. 217).

Não há como se negar que, ao longo do século XX, a música se tornou um dos mais vigorosos produtos culturais humanos. Ao mesmo tempo, ela adentrou no rol dos artigos primordiais da chamada *indústria cultural* moderna. Conceitualmente, a indústria cultural pode ser definida como

> [...] a produção e disseminação de produtos culturais para consumo em massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente das particularidades culturais. Tal produção é realizada em geral pelos meios de comunicação e está interligada à atividade industrial propriamente dita. Jornais, revistas periódicas, programas de TV, livros, revistas em quadrinhos, músicas, filmes são exemplos de produtos culturais que passaram a fazer parte da sociedade de consumo [...] (SILVA; SILVA, 2005, p. 225-226).

Justamente por ser parte de um circuito de produção cultural, a música consiste em uma frutífera fonte de compreensão histórica, não apenas no campo da pesquisa, mas também no ambiente de ensino. Com a renovação da historiografia ao longo do século XX, iniciando pela Escola dos Annales, passando pela disseminação de novos paradigmas em áreas como a

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

História Cultural e História Social, a profusão de novos instrumentais metodológicos e a busca por novas abordagens, a concepção sobre o fazer historiográfico adotasse novas dimensões. Mas, é importante questionarmos como essa evolução tem sido implementada no campo do ensino de História, especialmente na Educação Básica. Nesse sentido, trazemos para a reflexão as palavras de Alfred Duboc, quando assevera que

> [...] ensinar história é totalmente diferente de fornecer uma informação sobre o passado. É abrir a criança, a seguir o adolescente, para um mundo sem cessar mais vasto, no interior de que se situa. O mundo físico e as suas leis, o mundo social e as suas regras, o espaço e as suas dimensões, o tempo e o seu relevo: eis algumas realidades a que a criança se abre, pouco a pouco e penosamente, durante a sua formação, e que, em compensação, penetram no campo da sua consciência (DUBUC, 1976, p. 42).

Acreditamos que o ensino de História deve estar conectado com as dinâmicas culturais, políticas e sociais, com os diferentes mecanismos que interagem e se fazem presente no escopo das sociedades humanas. E isso inclui, obrigatoriamente, a necessidade de se repensar os métodos e instrumentos didáticos e pedagógicos utilizados para a construção de um conhecimento histórico crítico. Não obstante, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ser capazes de elaborar esse conhecimento não através de um modelo reprodutivista, mas concebendo como cerne a instrumentalização para a investigação, para a leitura mais pormenorizada das entrelinhas históricas – e atuais – dos grupos humanos. Para Marcos Silva,

> [...] identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber próprio a primeira e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerentes ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes (SILVA, 1996, p. 19).

Consonante com o exposto nesse panorama, mesmo que em linhas gerais, partiremos para uma reflexão mais voltada ao objeto deste artigo, que é a música enquanto fonte e possibilidade no ensino de História, focando principalmente a Educação Básica, visando fornecer subsídios para se pensar com mais embasamento sua utilização.

A música para além da música: um produto cultural para ser analisado

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Eduardo Galeano, em sua obra *O Livro dos Abraços*, de 1991, escreveu a seguinte frase: "Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca". Qual o sentido da frase de Galeano? Duas possibilidades são plausíveis: na primeira, a insistência de algumas pessoas infligirem as regras, por isso a necessidade de reforçar as proibições. Mas a segunda interpretação, mais conectada com o pensamento do escritor, pode indicar que ainda há pessoas que buscam a liberdade, buscam se expressar, de alguma forma. E qual é uma das formas descritas nesse trecho? A música.

Escolhemos este trecho propositalmente. Ele ajuda a dimensionar a importância da música para a vida humana, como forma de expressão e manifestação de si e do mundo. Outro exemplo: em 1985, ouve uma grande mobilização de artistas estadunidenses para conscientizar e arrecadar fundos para combater a fome no continente africano. O instrumento propulsor foi uma canção, *We are the World*, composta por Michael Jackson e Lionel Ritchie, que contou com a participação de mais de 45 artistas nos vocais principais e de apoio. Na época, o single da canção arrecadou mais de 55 milhões de dólares. A letra, baseada em um discurso de incentivo à união e caridade em prol do bem e da ajuda ao próximo. O arranjo e a estrutura em torno da canção gravitavam em torno dessa ideia. Até hoje, é uma das canções mais conhecidas do século XX. A capacidade emotiva e de circulação da música, amparada por uma estrutura de divulgação poderosa, foi instrumentalizada como a materialidade de um objetivo maior. Assim, ela assume um papel de mediação entre a causa e os sujeitos.

Mas, conceitualmente, como a música pode ser definida? Uma das possibilidades, que não se refere diretamente ao seu dimensionamento técnico e estético, mas com sua concepção, nos é dada por Kátia Abud e Raquel Gleizer, quando a identificam como um

> [...] produto social [...] que representa modos de ver o mundo, fatos que acontecem na vida cotidiana, expressa indignação, revolta, resistência, e mesmo que tenha um tema específico, ela traz informações sobre um conjunto de elementos que indiretamente participam da trama. No Brasil, a música popular é especialmente importante porque, para a maioria da população, as formas de comunicação oral são muito mais fortes que a escrita (ABUD; GLEIZER, 2004, p. 59).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Uma das primeiras necessidades que temos, ao se analisar a música, é termos claro que a mesma faz parte de um contexto social. Para Fischer (1984, p. 207), "a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras". Mesmo uma canção estereotipada como *ingênua* ou *simplória*, está diametralmente vinculada com o contexto histórico na qual seus autores estão condicionados. Vamos ilustrar esse aspecto.

Durante a Ditadura Militar no Brasil, entre 1964 e 1985, havia uma censura para com diferentes dispositivos culturais, como peças de teatro, filmes, exposições, programas de televisão e telenovelas, programas de rádio e músicas. Expressões que se manifestassem contra o regime eram vetadas sumariamente. Contudo, sabemos que isso não impediu a elaboração de formas de resistência e contrariedade ao sistema. Comumente, algumas das canções mais conhecidas nesse sentido foram compostas por Chico Buarque, como, por exemplo a canção *Cálice,* em parceria com Gilberto Gil, escrita em 1973, lançada apenas em 1978. A música usa uma conotação alegórica, baseada em passagens bíblicas, especialmente dos Evangelhos, como o episódio em que Jesus Cristo teria pedido a Deus para que afastasse o *cálice* do sofrimento, diante da crucificação e morte que se aproximavam. Entretanto, o *cálice* ao qual a canção se refere é na verdade o silenciamento compulsório e a restrição da liberdade, decorrentes da repressão vigente no período. O *cálice* pode ser interpretado como um *cale-se*.

Mas uma outra canção, cujos versos e a melodia soam com uma *inocente* balada romântica, bem ao estilo da Jovem Guarda, também trazia uma mensagem subjetiva de protesto contra a Ditadura. Trata-se da música *Doce, Doce Amor*, gravada pelo cantor Jerry Adriani em 1971. Em um dos versos, há o seguinte trecho: "Já andei por todos os lugares/Que antigamente ia te encontrar/E nas ruas que passava só lembrava você/Que foi embora sem me avisar". O que aparentemente parece retratar o afastamento de um casal, na verdade retrata dois elementos graves daquele momento histórico brasileiro: a perda da liberdade e os desaparecidos políticos do regime. A letra e a música de *Doce, Doce Amor* foram compostas por Raul Seixas, que na época trabalhava como produtor musical na gravadora CBS, em parceria com Mauro Motta. Jerry Adriani, amigo pessoal de Raul Seixas, sabia da *verdade* sobre a canção e decidiu gravá-la. O *Doce Amor* do qual fala a música era a democracia brasileira.

Diferentemente de outras formas documentais, a canção exige uma interpretação diferente de um texto informativo de jornais ou dos livros didáticos, por exemplo. Ela exige

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

duas dimensões analíticas: uma que parte da noção que se trata de um texto poético, literário, sendo passível de uma apreciação mais objetiva. A outra dimensão deve atentar para os limites contextuais de análise, levando em conta também a conotação imaginativa e intuitiva que pode estar presente no invólucro social na qual a música está presente. Sobre esse aspecto, Geni Duarte e Emílio Gonzalez alertam que

> [...] de modo inverso, também não basta observar apenas o contexto social e situar a música em seu interior, analisando seus aspectos mais sobressalentes, como a letra; é preciso proceder a uma anatomia mais aprofundada, o que não implica que seja necessário um conhecimento musical aprofundado da parte do historiador, mas supõe ao menos a ampliação daquilo que se constitui sua fonte de pesquisa. É o desenvolvimento dessa concepção que o permitirá proceder a leitura de outros elementos nem sempre visíveis ou óbvios, mas tão – ou até mais – importantes de que a própria letra se apresenta (DUARTE; GONZALEZ, 2006, p. 48).

A música pode ser considerada um documento marcado pela pluralidade de informações que podem ser decodificadas. A letra é apenas um destes elementos. Uma percepção mais ampla da sua complexidade permite identificar detalhes não meramente técnicos, mas que podem direcionar a análise sobre seu processo de produção, difusão e de conjectura social. Conforme Fabiana Guerra e Leudjane Diniz,

> [...] são vários elementos que podem ser explorados numa música: a sonoridade, a melodia, o timbre, a letra, dentre outros. Quase sempre nos prendemos apenas à letra, utilizando a música somente como texto. Porém, é importante frisar que ela é constituída de vários elementos para além da letra, que fazem que seja um documento plural, ou seja, aberto para diversas possibilidades (GUERRA; DINIZ, 1995, p. 133).

Vamos contextualizar um importante momento do cenário musical brasileiro, para percebermos melhor essas nuances e como elas podem ser interpretadas.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização, ocorreu no país o surgimento do movimento, embora não articulado, de bandas de rock, que compuseram o chamado *Rock BR*. Bandas como Barão Vermelho, Blitz, Kid Abelha, Titãs, Paralamas do Sucesso, Legião Urbana, RPM, entre inúmeras outras. Dentro desse ambiente, cada banda adotava um estilo com o qual se identificava, tanto na temática das letras quanto nos estilo das melodias. Algumas bandas se destacaram, em sua trajetória ou em determinado momento desta, por uma sonoridade mais agressiva, com letras de cunho mais social e de expressão mais contundente. Em 1986, os

Titãs, por exemplo, lançaram o Lp *Cabeça Dinossauro,* cujas letras criticavam várias aspectos da sociedade, em canções como *Polícia, Igreja* e *Homem Primata*. A sonoridade provinha de uma influência *punk*. Com isso, a postura adotada na própria interpretação das canções, especialmente nas apresentações ao vivo, influenciava o público para exacerbar seus sentimentos, até mesmo de forma mais agressiva. Mas, como podemos proceder a análise dessas canções?

Além de sopesar o conteúdo das letras, podemos perceber se há uma conectividade entre estas e a melodia na qual estão inseridas, para assim tentar compreender quais mensagens elas querem transmitir. Não se trata da mensagem direta expressa nas letras, mas aquela que visa despertar algo no público ouvinte, algum tipo de reação, de interação. Uma letra de protesto somada com uma melodia mais impositiva pode gerar, por exemplo, mesmo que subjetivamente, uma reação de indignação, de raiva, de afronta. Uma interpretação mais incisiva por parte do vocalista, unindo muitas vezes as letra das canções executadas com discursos mais acalorados – como ocorria frequentemente nos shows da Legião Urbana, onde o vocalista e letrista Renato Russo *inflamava* o público, muitas vezes chegando a proporcionar momentos de tensão – também se configura em um ponto que merece ser explorado, pois externam visões de mundo pessoais ou coletivas. E a isso devemos juntar o contexto social no qual se ambientam aquelas canções. No Brasil da década de 1980, recém saído de uma Ditadura, vivenciando a frustração de ver um presidente civil eleito, mesmo que indiretamente – Tancredo Neves –, em quem o povo depositava esperanças, morrer, assumindo em seu lugar um vice que era alinhado com os militares e civis que estiveram no poder por 21 anos, enfrentando a recessão e a inflação descontroladas, as canções *roqueiras* surgidas então eram o estopim para externar sentimentos há muito engessados.

Concatenar esses múltiplos processos que são adjacentes ao produto musical, almejando uma apreciação crítica mais qualificada constitui um desafio. Se ela já se apresenta relativamente árduo no campo da investigação histórica, como desenvolver o uso da música em sala de aula? Buscaremos, na sequência, apontar alguns critérios que devem ser observados para embasar a prática metodológica.

História e Música: procedimentos importantes para uso em sala de aula

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Existem dois aspectos importantes que podem funcionar como motivadores para a utilização da música em sala de aula: em primeiro lugar, a música – independente de estilo ou gosto particular – está presente no cotidiano social dos alunos, fazendo parte de suas vivências diárias, direta ou indiretamente. Em segundo, por se tratar de uma metodologia que foge aos parâmetros tradicionais, ela pode estabelecer um envolvimento maior por parte dos estudantes. Mas o êxito destas experiências dependem de alguns fatores.

Uma das primeiras medidas que devem ser tomadas é perceber e compreender como os estudantes interagem com a música, assim como qual as modalidades ou gêneros musicais que estão presentes de forma mais significativa em seu cotidiano e ambiente social. Embasamos essa ação inicial adotando a perspectiva de Vigotski (2010), quando afirma que o ambiente social é o contexto cultural e histórico no qual estamos inseridos e atuamos, sendo que nossa formação enquanto pessoas e sua multiplicidade não é destoante deste contexto. Isso não significa um caráter determinista. O importante, nesse caso, é a análise da interação do indivíduo com o ambiente social na qual vive.

Na perspectiva da construção da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem, a vivência se delineia como uma categoria importante para pensarmos a didática educacional no ambiente escolar. E verticalizando a questão para a abordagem central deste artigo, é justamente a percepção sobre os modos de vivência dos estudantes que fornecerá subsídios para a elaboração de um plano de abordagem.

Outro tópico que ressaltamos, mais intimamente ligado com a realidade brasileira, é a relação que a sociedade tem com a música e com a musicalidade. Na historiografia, temos uma leva considerável de pesquisas que testemunham a importância da música para a construção social do Brasil. Desde o período colonial, conforme estudos de Marcos Napolitano (2005) até a segunda metade do século XX, quando a música se atrela definitivamente ao mercado e à indústria do entretenimento (Hermeto, 2012), a relação entre a sociedade brasileira e a música foi diametralmente próxima. Isso significa, por outro lado, que a música, conforme as mudanças ocorridas na sociedade, nas conjunturas diversas, das plurais formas de interação e dispersão entre os grupos, também sofreu ressignificações e mudanças estéticas. Isso somado ao paradigma da produção cultural para as massas. Isso ajuda a explicar as variações que os gêneros e temáticas musicais sofrem ao longo do tempo. E aí reside um aspecto que pode ser

utilizado como fonte para pesquisa e compreensão das mudanças históricas, sociais e culturais nas aulas de História.

A subjetividade é outro fator que deve ser considerado. Não apenas no que tange a execução da aula planejada em si, que pode sofrer alterações em decorrência dos mais variados motivos. Mas o que aqui destacamos é a relação que cada um pode estabelecer com as canções. Uma música, conhecida popularmente, por exemplo, pode ser recebida de formas variadas e externar diferentes sentimentos: pode despertar em alguém um sentimento positivo, a lembrança de um momento alegre, assim como em outra pessoa, fazer recordar um momento difícil, de perda, de tristeza. Isso não significa que a música não deva ser utilizada. Na verdade, isso remonta ao que anteriormente mencionamos: é preciso conhecer o meio social e a relação que os alunos estabelecem com a música. Não observar estes elementos podem impedir processos profícuos de aprendizagem e de conhecimento histórico a partir da difusão musical.

Partindo para a definição das músicas que serão abordadas e dos objetivos que se desejam alcançar com seu uso e análise, sempre é necessário que um elemento fique claro para docentes e alunos: saber com exatidão quais metas se querem alcançar com aquela atividade. Caso contrário, assim como ocorrer com o uso dos recursos visuais, como cinema e documentários, a utilização da música como recurso metodológico pode ser percebida de forma errônea pelos alunos – assim como pela coordenação pedagógica, colegas professores e direção –, visto apenas como um entretenimento ou, utilizando uma linguagem mais popular, para *matar tempo* da aula. Para Leontiev (1978), o princípio de uma atividade didática está baseado justamente no fato de que professores e alunos precisam ter a compreensão clara *do que*, *para que* e *por que* se deve estudar o que se propõe.

E falando estritamente da escolha musical, quais critérios devem ser norteadores? Marcos Napolitano, que se dedicou à pesquisa da relação entre História e música, aponta alguns tópicos centrais:

> [...] ao escolher uma canção como fonte de pesquisa ou instrumento didático, o profissional pode correr o risco de achar que sua sensibilidade, seu gosto pessoal e sua acuidade crítica podem dar conta da pertinência da seleção para análise [...]. Trata-se, antes de mais nada de uma escolha metodológica, cuja única garantia de "acerto" é a sua coerência interna sua pertinência crítica [...]. A escolha das canções constitui parte de um "corpo" documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão [...] (NAPOLITANO, 2002, p. 94).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A objetividade da ação planejada e a coerência desta com as canções escolhidas devem ser os pilares construtores da prática pedagógica elaborada pelo professor de História quando decide utilizar essa fonte histórica. Simultaneamente, reforçamos a necessidade de interpretação de todos os aspectos envolvidos no entorno da música escolhida, tanto aqueles que são mais visíveis, como a letra, a melodia, seus autores e intérpretes, o disco em que foi lançada – atentando para o conjunto de canções que integram aquele álbum –, quanto os detalhes externos, como o contexto histórico, a trajetória pessoal dos agentes envolvidos na feitura da canção, formas de difusão da mesma, entre outros tópicos. Esse dimensionamento permite ver a música para além dela própria, mas como parte de um círculo mais complexo, na qual a canção expressa algo, tornando-se, assim, um *signo* social e cultural. Para Mikhail Bakhtin

> [...] os signos também são objetos naturais, específicos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode torna-se signo e adquirir, assim um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontrasse também o ideológico (BAKHTIN, 1997, p. 32).

Hall (2016) define que estes signos podem ser classificados como sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – eles servem para significar ou representar para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos. Dessa forma, se configuram como instrumentos nos quais pensamos, ideias e sentimentos, que por sua vez, são representados numa cultura.

Segundo essa lógica, ainda baseado em Hall (2016), o conceito de cultura, que e marcado pela complexidade e maneiras de definição. Nas definições mais tradicionais, o termo cultura é entendido como algo que reúne o que de melhor foi pensado e dito numa sociedade, ou seja, é o resumo das grandes ideias, representadas, é a "alta cultura" de uma época, de uma sociedade. Em um sentido mais moderno, cultura consiste, conforme Hall (2016, p. 19) nas "formas amplamente distribuídas de música popular, publicações, artes, design e literatura, ou

e-ISSN: 2318-1540

atividade de lazer e entretenimento, que compõem o cotidiano da maioria das 'pessoas comuns'. É a chamada 'cultura de massa' ou 'cultura popular' de uma época".

Portanto, os professores, ao abordarem a música em suas aulas, devem alocar seu uso em um sentido que almeje vislumbrar essa realidade cultural na qual a música é uma das expressões de maior significado e alcance entre os diferentes grupos sociais, que a interpretam e ressignificam de forma particular.

O grande desafio na utilização da música no ensino de História é fomentar a percepção das fontes musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade histórica ou social nelas contidas, que correspondem ao seu conteúdo narrativo, bem como desenvolver essa análise no âmbito da sala de aula.

Partindo desse prisma, a História torna-se presente para os alunos não apenas nos conteúdos dos livros didáticos, mas através das várias dimensões da vida social – da qual eles estão integrados a partir de sua vida cotidiana –, relacionadas à outras fontes de conhecimentos, como expressões históricas do presente, narrativas de filmes históricos, música, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais, dentre outros. Dessa forma, poderão compreender de forma mais eficaz e pessoal que a História é um estudo da própria experiência humana no passado e no presente e que busca a partir desse estudo compreender os homens e mulheres no tempo e no espaço.

Conclusões parciais

Existem dois princípios norteadores que direcionam o sentido de se ensinar História: a inserção dos alunos, enquanto agentes sociais ativos, na contextualização histórica da humanidade ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, possibilitar que estes desenvolvam suas capacidades cognitivas, interpretativas e críticas do meio social, no passado, no presente e no futuro.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é preciso que se tenha a consciência da complexidade das relações e produções humanas, que perpassam os mais diferentes ambientes e objetos, contemplando aspectos culturais, econômicos, políticos, religiosos, entre outros. Tanto para a pesquisa histórica quanto para o ensino, é necessário estabelecer uma visão mais ampla sobre essa multiplicidade.

A utilização de novas fontes de pesquisa tem permitido essa renovação no entendimento da evolução histórica das sociedades humanas. Simultaneamente, se faz necessário alargar o leque de possibilidades também no que se refere ao ensino da disciplina histórica, especialmente no ambiente escolar. Salientamos que vem ocorrendo, sistematicamente, mesmo que ainda em passos lentos, uma mudança positiva nesse sentido, com intensos debates teóricos e metodológicos sobre novas possibilidades, assim como o papel do ensino de História na estrutura escolar. Mas, ainda existe um distanciamento entre discursos e práticas, assim como entre aquilo que é vivenciado e discutido na esfera acadêmica e a vida cotidiana da Educação Básica.

Ao longo deste artigo, propusemos uma reflexão acerca da música enquanto produto cultural humano, sua importância para a estrutura social e a possibilidade de seu uso em sala de aula, relacionada mais especificamente com o ensino de História. Escolhemos não apontar ações práticas ou aprofundadas discussões metodológicas – embora estas perpassem o texto –, mas focarmos em algumas questões mais conceituais, propondo uma mirada inicial sobre a importância da cultura musical para compreensão das sociedades humanas, que se manifestam, se representam, que influencia e são influenciadas através das canções e do aparato contido em seu escopo. Em linhas gerais, este artigo pode ser considerado como um ensaio introdutório. A temática entre música e ensino de História exige desdobramentos. E quem se lance ao desafio de pensar e praticar essa possibilidade metodológica.

Referências

ABUD, Kátia Maria; GLEIZER, Raquel. A música popular: resistência e registro. In: *História* – módulo 4. Programa Pró-Universitário (Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.

_____. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v. 22, n. 1, p.183-193, 2003.

AZEVEDO, Crislane B. A renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. *Revista Percursos*. Dossiê: Ensino de História, Florianópolis, EDESC/FACED, Jul. Dez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARTIER, Roger. *História da Cultura* – entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CORREIA, Janaina dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance "Úrsula" (final do século XIX). *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

DAVID, Célia Maria. Música e ensino de história In: SCHLUNEN, Elisa Tamoe Morya; MALATIAN, Teresa Maria (orgs.). *Caderno de formação*: formação de professores didática de conteúdos. São Paulo: cultura acadêmica, 2012, v. 8, p. 108-123.

DUARTE, Milton D. F. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

DUARTE, Geni R.; GONZALEZ, Emílio. Pensando a América Latina: música popular, política e Ensino de História. In: CERRI, Luis F. (Org.). *Ensino de História e Educação*: olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

DUBUC, Alfred. História e cultura, ou defesa do ensino de história. In: DUBUC, Alfred. *A história e seu ensino.* Coimbra: Almedina, 1976.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

FIÚZA, Alexandre F. Reflexões sobre o trabalho com canções na sala de aula. In: CERRI, Luis F. (Org.). *Ensino de História e Educação*: olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GUERRA, Fabiana de P; DINIZ, Leudjane M. V. A incorporação de outras linguagens no Ensino de História. *História & Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de História. 1995. p. 127–140.

HALL, Stuat. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de História*: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LOMBARDI, José C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José C; NASCIMENTO, Maria I. M. (Orgs). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MORAES, José G. V. de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. p. 203-221.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A História depois do papel: os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

ORLANDI, Erni P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PARANHOS, Adalberto. *Os desafinados*: sambas e bambas no "Estado Novo". São Paulo: Intermeios; CNPq; Fapemig, 2015.

_____. *A música popular e a dança dos sentidos*: distintas faces do mesmo. ArtCultura, Uberlândia: Edufu, n.9, p.22-31, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.247-271, 2013.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales, a Inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: *O ensino de História em questão*: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André

Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Orgs.). *História da educação*: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Verbete "Indústria cultural". In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 225-230.

SILVA, Marcos. *História*: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOSTKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo. v.21, n.4, p.681-701, 2010.

Enviado : 29/06/2018
Aceito : 07/11/2018

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO OLHOS DA ALMA

EXPERIENCE REPORT: PROJECT EYES OF THE SOUL

Felipe Nascimento TEIXEIRA[40]
Rafael de Paulo COELHO[41]
Uiara Lima FARIAS[42]
Natália Cristina de OLIVEIRA[43]

Resumo: em nossa sociedade, a deficiência não é mais considerada um assunto novo. Antigamente, os tratamentos que essas pessoas recebiam revelavam a falta de entendimento sobre o assunto. Em décadas mais recentes, pessoas com deficiência obtiveram grandes vitórias, especialmente os deficientes visuais. No meio acadêmico, muito pouco se tem estudado a respeito de modalidades esportivas de luta para esta população. Com o intuito de contribuir para o preenchimento desta lacuna, o objetivo deste trabalho foi descrever a metodologia de ensino e treinamento de Muay Thai para deficientes visuais, realizada no projeto "Olhos da Alma". Para isso, foi gravada uma entrevista com o profissional responsável pelo projeto e com uma de suas alunas. O ensino da modalidade possui metodologia específica para os deficientes visuais, desenvolvida pelo profissional. Os movimentos foram divididos em partes, e as sequências sistematizadas. Algumas técnicas foram desenvolvidas para possibilitar o aprendizado da modalidade pelos deficientes visuais, entretanto, nenhuma adaptação precisou ser feita nos equipamentos normalmente utilizados nos treinos de Muay Thai. A participação no projeto, de acordo com a percepção do profissional e da aluna, contribui para a inclusão social, melhora do condicionamento físico, da socialização e da autoestima dos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Esportes de Luta. Educação Física e Treinamento.

Abstract: in our society, disability is no longer considered a new issue. In the past, treatments these people received revealed a lack of understanding on the subject. In recent decades, people with disabilities achieved great victories, especially the visually impaired ones. In academic circles, very little has been studied regarding wrestling modalities for this population. In order to contribute to filling this gap, the aim of this study was to describe the teaching methodology of Muay Thai training for visually impaired held on the project "Eyes of the Soul". For this, we

[40] Profissional de Educação Física graduado pelo Centro universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Email: felipeselby@gmail.com.
[41] Profissional de Educação Física graduado pelo Centro universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Email: rafaeldepaulocoelho1@hotmail.com.
[42] Profissional de Educação Física graduada pelo Centro universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Email: uiaralind@hotmail.com.
[43] Docente e Pesquisadora do Mestrado Profissional em Promoçãoda Saúde e da Graduação em Educação Física. Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Email: nataliaovs@gmail.com.

e-ISSN: 2318-1540

recorded an interview with the professional responsible for the project and one of his pupils. To teach the modality, a specific methodology for the visually impaired was developed by the professional. Movements were divided in parts and sequences were systematized. Some techniques have been developed to enable learning by the visually impaired, however, no adjustment had to be made in the equipment usually employed in Muay Thai practice. Participation in the project, according to professional's and pupil's perception, contributes to social inclusion, improvement of fitness, socialization and self-esteem of participants with visual impairment.

Keywords: Vision Disorders. Wrestling. Physical Education and Training.

Introdução

A população de pessoas deficientes vem crescendo a cada ano no Brasil, e segundo a Cartilha do Censo 2010 (OLIVEIRA, 2012), 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. Destes, 18,6% têm deficiência visual, severa ou não.

A deficiência não é algo novo em meio à nossa sociedade. Os tratamentos que os deficientes recebiam na antiguidade revelam a falta de conhecimento que se tinha sobre o assunto. As pessoas com deficiência, seja ela qual fosse, eram vistas pela sociedade com pena e piedade, como pessoas castigadas pelos deuses, sendo assim abandonadas e rejeitadas (ARAÚJO et al., 2008). Esse pensamento era defendido pela sociedade em geral, incluindo pensadores e pessoas importantes, como Platão e Aristóteles, que defendiam a eliminação das crianças com deficiência (ARAÚJO et al., 2008).

Em décadas mais recentes, as pessoas com deficiência tiveram muitas vitórias importantes, em específico no caso dos deficientes visuais. Um exemplo brasileiro é, o Instituto Benjamin Constant (IBC) que deu início em 1854 ao atendimento educacional para cegos, e o faz até os dias de hoje (VIEIRA, 1998). Apesar de alguns avanços, ainda existem barreiras a serem ultrapassadas, especialmente relacionadas àinclusão social das pessoas com deficiência (COSTA e SOUZA, 2004). Um aliado muito forte para a inclusão social do portador de deficiência visual pode ser o esporte (LABRONICI et al., 2000).

Segundo Pereira et al (2013, p. 97):

> A prática esportiva contribui para a sociabilização da pessoa com deficiência na medida em que facilita a comunicação, a realização pessoal, a autoimagem, autoconceito e a autonomia, além de relativizar suas limitações, uma vez que valoriza e divulga as suas capacidades físicas. Promove assim uma acentuação

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

> das capacidades em desfavor das limitações. O desporto também reforça a autoestima, dando-lhe alegria de viver, melhorando a qualidade de vida, favorecendo a comunicação e o convívio social.

Outro autor também aponta para os benefícios da prática esportiva no desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, o que reflete nas capacidades motoras e cognitivas, na qualidade de vida e no cotidiano dessas pessoas (MACIEL, 2000).

Dentro do universo acadêmico, pouco se estuda a respeito da temática de lutas, e é bastante inexpressiva a quantidade de trabalhos que abordam sua relação com as deficiências. Além disso, estudo recente realizado com atletas portadores de deficiência aponta que essas pessoas esperam um preparo adequado do profissional de Educação Física, e que, além de conhecimento, eles sejam comprometidos e compreensivos em relação às questões relacionadas à atividade física adaptada (MAGALHÃES et al., 2014). Nesse contexto, o projeto "Olhos da Alma" foi criado pelo profissional de Educação Física Alex Paraná, há um ano e meio atrás, com o objetivo de incluir os alunos com deficiência visual na modalidade MuayThai, visando à maior inclusão social destas pessoas.

Assim, o objetivo desse trabalho foi descrever o método de ensino e treinamento de MuayThai para deficientes visuais, no projeto "Olhos da Alma", visando contribuir para o aumento do conhecimento na área da Educação Física adaptada, particularmente no que diz respeito às lutas e aos deficientes visuais.

Metodologia

Quanto aos procedimentos de pesquisa optou-se pelo relato de experiência, tendo como objeto de estudo o "Projeto Olhos da Alma" que vem sendo desenvolvido em Cuiabá-MT.

Foi realizada visita ao projeto em setembro de 2015. O profissional de Educação Física e mestre em Muay Thai Alex Paraná, idealizador responsável pelo projeto, e a aluna Luiza Ferreira Sobrinho Arruda Santos**,** autorizaram a gravação de áudio e vídeo da entrevista e de uma das aulas, e sua utilização para fins acadêmico-científicos.

O roteiro da entrevista (apêndice) visou conhecer e analisar o método de ensino do referido projeto, bem como a percepção de um aluno com deficiência visual.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Resultados e discussão

A ideia do projeto "Olhos da Alma" veio depois de uma viagem para a Tailândia do professor e Mestre em Muay Thai Alex Paraná. Quando chegou no país, ele ainda não havia tido referência local, logo teve que analisar o esporte como um todo, comparando movimentação dos praticantes locais com a movimentação que é realizada no desenvolvimento das aulas dessa modalidade no Brasil. Dessa forma, ele padronizou as movimentações, criou sequências, separou os movimentos, e assim montou cada golpe.

Essa maneira de sistematização da atividade possibilitou ao professor saber quantos movimentos cada golpe possuía como seria realizada a entrada e a finalização, sempre dividindo os golpes em partes. Após ter adquirido essa forma de trabalho na Tailândia, Alex começou a aplicar essa teoria com alunos videntes no Brasil, e constatou o sucesso da metodologia criada. Certo dia, Alex percebeu que essa didática serviria para ensinar o Muay Thai aos deficientes visuais, e assim nasceu o projeto "Olhos da Alma". Quando começou a ensinar apenas por meio da fala e audição, Alex percebeu que os movimentos obtidos com os alunos deficientes eram os mesmos realizados pelos alunos videntes, confirmando assim que sua forma de trabalho era eficaz para fazer um deficiente visual aprender a modalidade.

Há cerca de um ano e meio o projeto está sendo realizado em Cuiabá-MT. O professor começou com 10 alunos assíduos, que ainda estão realizando as aulas. As aulas começam com uma breve explanação sobre o Muay Thai enquanto cultura, seguida da aprendizagem da saudação que os praticantes da luta realizam. O intuito dessa apresentação, conta Alex, é para que o aluno entenda um pouco da tradição que permeia a modalidade. Após esta etapa é realizado um alongamento, com alguns movimentos que colocam pontos de pressão (como queixo no ombro, dedo na ponta da sobrancelha), específicos para a aprendizagem do posicionamento da cabeça e da mão na realização dos golpes. Também são feitos alongamento da perna de apoio, (trabalhado o senso de direção com movimentos rápidos para direita e esquerda). A sessão prossegue com o aquecimento com golpes de Muay Thai, como chutes e joelhadas no saco. Também é realizado o polichinelo (com as mãos espalmadas na parede, sem perder o contato), flexões abdominais com a perna elevada (segurando o saco de pancada). Alex explica que, como os deficientes visuais não têm tanto equilíbrio, é muito importante que o abdômen esteja fortalecido.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Quando perguntado sobre as técnicas utilizadas para ensinar os movimentos aos deficientes visuais, a resposta do professor foi: "*Peço para eles colocarem o dedo na ponta da sobrancelha, queixo encostado no ombro, cotovelo colado na região lateral do tronco, são algumas técnicas para ensinar algumas posições para eles, porque como eles não têm o senso de direção, eles precisam sentir o corpo em movimento, tem que facilitar totalmente o movimento, para ele sair naturalmente, por isso ensino a colocar um ponto de pressão no cotovelo, pressionando a lateral do tronco, e vai fazer o giro, o queixo encostado no ombro que vai possibilitar que a coluna fique ereta, o ombro reto que tem que manter para ajudar a acertar o golpe e para não perder a defesa da mão da frente. Tudo isso foi criado para facilitar a aprendizagem do Muay Thai, e o movimento em si, utilizando a linguagem corporal*."

Esse tipo de técnica, de massificação dos pontos de pressão, foi desenvolvido para facilitar a aprendizagem dos mesmos movimentos que os videntes realizam com o joelho, a ponta dos pés, um chute alongado, movimentação do braço, etc. Assim, Alex não fez qualquer modificação nos movimentos originais do Muay Thai.

O trabalho do projeto "Olhos da Alma" é para que os movimentos saiam com perfeição, porque, segundo Alex, "*esse é o esporte dos deficientes visuais, não é um esporte de contato, mas sim um esporte voltado à beleza do movimento, desenhar os golpes, com os movimentos saindo totalmente alongados, buscando ainda mais a perfeição*". Está nos planos do professor criar um campeonato de Muay Thai para os deficientes visuais, com apresentações cujo objetivo será ver quem consegue desenhar melhor os movimentos, como já existe no Kung Fu, uma dança de desempenho de movimento, e não a luta em si.

O único equipamento específico para o projeto é a venda nos olhos, pois existem alguns que apresentam cegueira total e outros com cegueira parcial. Dessa forma, o uso da venda visa igualar todos ao mesmo nível, impedindo vantagem para qualquer participante. Nas aulas do professor Alex, o uso da venda nos olhos é obrigatório, do início ao fim da aula, mesmo que o aluno possua perda de 100% da visão. Este recurso comenta Alex, possibilita até que praticantes videntes possam participar das aulas. Em relação aos equipamentos próprios da modalidade, não é necessário fazer nenhuma adaptação, e geralmente o único equipamento que não pode faltar é o saco de pancada, grande e pesado, pois é nele que os alunos terão apoio.

Com relação ao acompanhamento dos alunos nas aulas, o professor não vê necessidade de mais de um profissional comandando a aula, entretanto, isto se faz necessário numa situação

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

onde haja um aluno iniciante. O iniciante precisa de exclusividade precisa ser ensinado passo-a-passo, e não há como ministrar a aula aos veteranos e ao mesmo tempo ensinar o básico a um aluno novo. Alex aponta que, quando os alunos veteranos já têm algum tempo de aula, eles conseguem auxiliá-lo na direção da aula para outros alunos do projeto, fazem a movimentação do saco e realizam a própria contagem e marcação. Isso possibilita que, em alguns casos, o professor consiga ministrar a aula para um grupo misto.

Com os métodos aplicados nas aulas do projeto "Olhos da Alma", também foram percebidas melhoras no condicionamento físico e na socialização dos participantes. A dedicação e empenho que os alunos têm nas aulas os tornaram referência na academia Thai Paraná, pois eles levam muito mais a sério o esporte e detalham mais os movimentos do Muay Thai do que os alunos videntes, segundo Alex. A visão, explica se não soubermos utilizá-la, ela tira o foco, e os deficientes visuais são extremamente focados, porque o único comando ao qual eles se conectarão é a audição.

O benefício mais nítido e rápido que o Muay Thai proporciona para os deficientes visuais, segundo o professor Alex, é a melhora da autoestima. "*As pessoas com deficiência visual acabam se sentindo excluídas da sociedade, e isso faz com que elas sejam mais propensas à depressão. Porém, quando eles conseguem enxergar o mundo com os olhos da alma, conseguem notar que são pessoas comuns e que dali pra frente só depende deles, porque o que faltava é alguém para ensiná-los, porque eles são capazes. Isso gera uma autonomia também, porque um aluno do projeto pode puxar uma aula para videntes com a metodologia que aprendeu que é igual à dos videntes, e isso faz com que eles sintam que independente da deficiência que possuem, eles são normais. Isso é a inclusão social na pratica que o esporte consegue proporcionar aos alunos participantes do projeto*".

A aprendizagem do aluno sobre os movimentos, golpes e posicionamento corporal varia de aluno para aluno, porém, segundo Alex, geralmente em quatro aulas o aluno já consegue realizar movimentos como jab, direto, golpes com o cotovelo, joelho, chutes, e realizar o paô, mesmo sem a perfeição necessária.

Foi perguntado ao professor sobre o financiamento do projeto, se existe algum apoio ou auxílio governamental para sua realização. A resposta foi negativa: "*Todos os projetos que realizo como "Olhos da Alma", "Movimento Thai para Cadeirante" e "Thai Libras", todos são desenvolvidos pela Thai Paraná, e não existe nenhuma ajuda governamental, e por escolha*

e-ISSN: 2318-1540

própria. Já ofereceram, mas como eu acredito que pra uma coisa nunca parar, tem que depender de você, então eu optei a fazer tudo sozinho. Não dependendo do governo, o projeto não fica à mercê da verba, pois caso contrário, correia o risco de a verba não chegar e o projeto acabar. Seria muito injusto eu dar um sonho pra eles, só que depois de um tempo ter que parar o sonho porque o governo não está bancando o projeto, porque eles não pediram para dar nenhum sonho a eles, se eu estou dando algum sonho, é responsabilidade minha continuar. Agora está sendo aprovado um projeto que vai liberar 17 milhões destinados a esses três projetos: Olhos da alma, Thai Cadeirantes e Thai Libras, eles querem esses projetos, porque são únicos no mundo e é um diferencial. No projeto eu quero fazer uma academia na arena Pantanal, onde teve a copa do mundo, aí vamos trazer mais pessoas. Neste caso seria inviável realizar esse projeto sem a ajuda do governo. Esse projeto proporcionará uma academia montada toda preparada pra eles, sem degrau, com rampa, vai ser aperfeiçoada a arena Pantanal, onde vai ser dada assistência às pessoas da terceira idade, cadeirantes, deficientes visuais e auditivos".

O projeto é divulgado por meio de televisão, rádio e jornal. O professor Alex Paraná conhece muitas pessoas da mídia local, o que facilita e viabiliza a expansão do projeto na cidade. O projeto é bem apoiado em relação à divulgação por parte da mídia, e o projeto "Olhos da Alma" também possui *facebook* e *fanpage* para expandir a divulgação por meio da internet. A aluna Luiza Santos se dispôs a responder algumas perguntas, e quando questionada sobre a importância do projeto "Olhos da Alma" na sua vida, disse que o projeto melhorou muito sua autoestima, porque diferentemente do que as pessoas pensam o projeto "Olhos da Alma" não é só luta, diz, mas toda uma interação entre espírito, corpo, mente. Segundo ela, a metodologia que é passada para a turma é muito eficaz e a aprendizagem é natural e rápida. Depois que começou a participar das aulas, sua autoconfiança para andar na rua aumentou bastante, bem como sua desenvoltura.

No dia-a-dia, Luiza também percebe muitas melhoras desde que começou as aulas. O desempenho no trabalho melhorou bastante, em casa com a família o relacionamento melhorou, e também com os amigos. Luiza sofre muito preconceito no cotidiano por ter baixa visão, e tinha dificuldade para lidar com isso. Ela aponta que as pessoas só entendem como cegos os que usam bengala ou têm cegueira total, assim, pessoas com baixa visão não são bem vistas, porque as pessoas não acreditam que a pessoa possui cegueira, acham que ela está fazendo

e-ISSN: 2318-1540

"corpo mole". Luiza diz: "*Depois que comecei a praticar o Muay Thai, consegui superar esse preconceito e lidar bem melhor com essa questão. O condicionamento físico também melhorou, percebo a diferença em coisas simples do dia-a-dia, como não me cansar mais subindo escadas, o que não era possível anteriormente, e conseguir carregar mais sacolas do mercado para a casa do que as que conseguia carregar antes*".

A participação no projeto "Olhos da Alma" foi motivada pela curiosidade, mesmo não entendendo e não conseguindo imaginar, inicialmente, como seriam desenvolvidas as aulas e como funcionaria o projeto. Depois, no decorrer do trabalho e com o desenvolvimento diário, Luiza começou a gostar bastante, a participar melhor, a compreender o projeto e ver o quanto ele é importante em seu cotidiano.

Luiza conheceu o projeto por meio de um contato feito pelo professor Alex Paraná com a AMC (Associação Mato-Grossense dos Cegos). Após o contato do professor, a psicóloga da associação fez o convite aos associados, e alguns deles, como ela, aceitaram e decidiram participar do projeto.

É inegável a importância do esporte na vida dos deficientes visuais, sua relevância no cotidiano dessas pessoas e seu papel como ferramenta de inclusão social. Almeida (2007), ao relatar entrevista com David Farias Costa, na época presidente da CBDC (Confederação Brasileira de Desportos para Cegos), corrobora com a percepção de Alex, tendo afirmado que o principal papel do esporte na vida das pessoas com deficiência visual é a inclusão social. O auto cita também que através da prática esportiva, o deficiente visual sente que pode se dedicar, ser bom e ter sucesso na vida, da mesma forma que os videntes.

As percepções e sentidos utilizados na aprendizagem de uma modalidade esportiva, seja ela o Muay Thai ou qualquer outra, são as percepções auditivas e sinestésicas, construídas baseando-se na leitura do jogo/combate (MORATO, 2011). A não utilização da informação visual dá ao esporte para cegos uma dinâmica única, fato que pressupõe um entendimento tático-técnico diferenciado e a necessidade da criação de estratégias que de em suporte a isso (MORATO, 2011), e a metodologia do professor Alex Paraná tem atendido a este critério.

Sobre a percepção sinestésica, Almeida (2009) afirma que cinestesia é a sensibilidade para perceber os movimentos musculares ou das articulações e esta percepção nos torna consciente da posição e do movimento do corpo. O autor diz que os principais elementos da percepção sinestésica são consciência corporal (lateralidade, dominância, equilíbrio), imagem

corporal e relação do corpo com os objetos que se encontram no mesmo espaço que ele. No trabalho de Alex no "Olhos da Alma" é nítida a valorização desses aspectos. Ele demonstra preocupação com o equilíbrio e a lateralidade dos alunos, buscando trabalhar e realizar exercícios que possam fortalecer a musculatura do tronco, auxiliando diretamente o equilíbrio, gerando estabilidade para aplicar os golpes e movimentos exigidos.

Alguns teóricos chegaram a supor que, em face da deficiência visual, haveria um melhor desenvolvimento de outros sentidos, um aumento na acuidade auditiva, por exemplo, (SOUZA et al., 2005). Entretanto, parece que indivíduos cegos somente desenvolvem essa habilidade quando empreendem esforços para a superação da restrição estrutural imposta pela cegueira, o que evidencia mais uma vez o importante papel do esporte na vida dessas pessoas (SOUZA et al., 2005).

Quando se trata de esportes de combate, como Karatê, Taekwondo, Jiu-Jitsu, e Judô, alguns aspectos que podem ser melhorados com a prática deste tipo de modalidade são o medo, a angústia, a ansiedade e o nervosismo (RUSSO JÚNIOR e SANTOS, 2001). Barreira e Massimi (2002) ressaltam também a melhoria nas capacidades de percepção, execução e decisão, aumentando a segurança e a autoconfiança, o que consequentemente traria impacto positivo na integração dos deficientes visuais com outras pessoas. Assim, o esporte agrega não só o conteúdo motor, mas também social e cognitivo. Já que o equilíbrio emocional e as capacidades cognitivas são imprescindíveis para a prática dos esportes de combate, acredita-se que a participação em projetos como o "Olhos da Alma" proporciona rico conteúdo ao desenvolvimento do deficiente visual, além de atacar a fundo alguns dos principais problemas relacionados ao cotidiano dessas pessoas (RUSSO JÚNIOR e SANTOS, 2001).

Os profissionais de Educação Física devem estar sempre preparados para atender às demandas necessárias ao trabalho com indivíduos com deficiência visual. Segundo Silva et al. (2008), toda ação pedagógica deve contemplar uma inter-relação entre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar, e dessa forma é possível ensinar qualquer prática corporal ou esportiva para pessoas com qualquer tipo de deficiência, considerando sempre suas limitações e potencialidades.

Conclusão

O ensino do Muay Thai para deficientes visuais desenvolvido por Alex Paraná no projeto "Olhos da Alma" possui metodologia específica desenvolvida por ele. Os movimentos foram divididos em partes, e as sequências sistematizadas. Algumas técnicas foram desenvolvidas para possibilitar o aprendizado da modalidade pelos deficientes visuais, entretanto, nenhuma adaptação precisou ser feita nos equipamentos normalmente utilizados por pessoas sem deficiência nos treinos desta modalidade. A participação no projeto, de acordo com a percepção do profissional e da aluna, contribui para a inclusão social, melhora do condicionamento físico, da socialização e da autoestima das pessoas com deficiência visual.

Referências

ALMEIDA, J.J.G.D.; GORLA, J.I. A Expressão de uma Atividade Esportiva: O desporto para cegos. *Revista Conexões*, v.5, n.1, p.108-113, 2007.

ALMEIDA, O.M.; SILVA, R.F.D. Atividade motora adaptada e desenvolvimento motor: possibilidades através das artes marciais para deficientes visuais. *Movimento & Percepção*, v.10, n.14, p.222-239, 2009.

ARAÚJO, A.P.; MARQUES, E.S.; OLIVEIRA, M.L.A.; SILVA, E.F. Portadores de necessidades especiais: o caso do instituto de educação e reabilitação dos cegos do Rio Grande do Norte. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v.5, n.2, p.67-86, 2008.

BARREIRA, C.R.A.; MASSIMI, M. A Moralidade e a Atitude Mental no Karate-do no Pensamento de Gichin Funakoshi. *Memorandum,* v.2, p.39-54, 2002.

COSTA, A.M.; SOUSA, S.B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.25, n.3, p. 27-42, 2004.

LABRONICI, R.H.D.D.; CUNHA, M.C.B.; OLIVEIRA, A.S.B.; GABBAI, A.A. Esporte como fator de integração do deficiente físico na sociedade. *Arquivos de Neuropsiquiatria,* v.58, n.4, p.1092-1099, 2000.

MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência e a questão da inclusão social. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v.4, n.2, p.51-56, 2000.

MAGALHÃES, C.P.; NASCIMENTO, C.; GUIMARÃES, D.; OLIVEIRA, N.C. Percepção e expectativas do esportista com deficiência em relação ao profissional de Educação Física. *Lecturas Educación Física y Deportes*, v.19, n.199, p.1-5, 2014.

MORATO, M.P.; GOMES, M.S.P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J.J.G.D. A leitura de jogo no futebol para cegos. *Movimento*, v.17, n.3, p.97-114, 2011.

OLIVEIRA, L.M.B.; *Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência*. Coordenação-Geral do Sistema de Informação sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília, 2012.

SOUZA, C.M.D.; OLIVEIRA, C.W.; FERREIRA, A.C.G.O.; ALMEIDA, J.J.G. A Educação Física e suas contribuições em um programa de orientação e mobilidade para crianças deficientes visuais. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v.10, n.09, p.1, 2005.

PEREIRA, R.; OSBORNE, R.; PEREIRA, A.; CABRAL, S.I. A importância do desporto de alto rendimento na inclusão social dos cegos: Um estudo centrado no instituto Benjamin Constant-Brasil. *Motricidade*, v.9, n.2, p.95-106, 2013.

RUSSO JÚNIOR, W.; SANTOS, L.J.M. O Judô como atividade pedagógica desportiva complementar, em um processo de orientação e mobilidade para portadores de deficiência visual. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v.7, n.35, p.1, 2001.

SILVA, R.F.D.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P.F.D. *Educação Física Adaptada no Brasil:* da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

VIEIRA, C.S. *Influência da prática do judô no comportamento ansioso de adolescentes cegos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

Apêndice

Roteiro da Entrevista

Perguntas ao professor

- Como surgiu a ideia do projeto olhos da alma?
- Há quanto tempo esse projeto está sendo realizado?
- Como são desenvolvidas as aulas e a sequência das atividades?
- Quais são as técnicas utilizadas para ensinar os movimentos ao deficiente visual?
- Foi necessário fazer adaptações nos movimentos? Quais?
- Como você elaborou o método de ensino para os deficientes visuais?
- É necessária a utilização de algum equipamento específico?
- É necessário fazer adaptações nos equipamentos?
- É necessário ter mais de um profissional durante as sessões com os deficientes visuais?
- O método aplicado tem produzido melhora no condicionamento físico e na inclusão social dos alunos?
- Quais são os benefícios que o MuayThai proporciona aos deficientes visuais?
- Por que se utiliza a venda nos olhos?
- Quanto tempo leva para os alunos conseguirem praticar o esporte?

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

- Você recebe algum auxílio governamental para o projeto?
- Quantos deficientes visuais o projeto já conseguiu alcançar?
- De que maneira você divulga o projeto entre o seu público-alvo?

Perguntas à aluna
- Qual a importância do projeto "Olhos da Alma" na sua vida?
- O que melhorou no seu dia-a-dia desde que você começou a participar do projeto?
- Você considera que seu condicionamento físico melhorou?
- Por que você decidiu participar do projeto "Olhos da Alma?
- Como você conheceu o projeto "Olhos da Alma?

Enviado : 28/02/2018
Aceito : 01/08/2018