

CCSE
Pedagogia

REVISTA

MARUPIÁRA
epa

2014
Ano 1



Arte/Foto: Sanchris Santos

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
perspectivas teóricas e os desafios
nas práticas educativas

Belém/PA - 2014

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
perspectivas teóricas e os desafios nas práticas educativas”**

REITOR

Juarez Antônio Simões Quaresma

VICE REITOR

Rubens Cardoso da Silva

DIREÇÃO DE CENTRO

Pedro Franco Sá

VICE DIREÇÃO DE CENTRO

Jose Ribamar de Castro Carvalho

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Zanete Almeida Gusmão

EDITOR RESPONSÁVEL

Diana Lemes Ferreira

CONSELHO EDITORIAL

Diretora Geral: **Creuza Barbosa dos Santos**

Diretora de Editoração: **Jacirene Vasconcelos de Albuquerque**

Diretora de Divulgação: **Tânia Roberta Costa de Oliveira**

Secretária: **Edina Machado Fialho**

Ceila Ribeiro de Moraes

COMISSÃO EDITORIAL

Diana Lemes Ferreira (UEPA) – Editora Chefa

Maria de Nazaré dos Remédios Sodré (UEPA) – Vice Editora Chefa

Edna Abreu Barreto (UFPA)

Ruth Daisy Capistrano de Souza (FACULDADE IPIRANGA)

Ioneli da Silva Bessa Ferreira (UEPA)

Marli Melo de Almeida (UEPA)

Osvando dos Santos Alves (UEPA)

Sandra Cristina Ferreira dos Santos (UEPA)

Venize de Nazaré Ramos Rodrigues (UEPA)

CAPA e PROJETO GRÁFICO/DIAGRAMAÇÃO

Sandra Cristina Ferreira dos Santos (Sanchris Santos)

Fotomontagem/2014

REVISÃO

Ioneli da Silva Bessa Ferreira

Curso de Pedagogia

CCSE

UEPA

É com satisfação que colocamos à disposição dos leitores o primeiro número da Revista Eletrônica Marupiira, assinalando um marco histórico importante para a comunidade universitária, em especial ao Curso de Pedagogia.

Dois marcos devem ser registrados neste momento. O primeiro é o empenho dos professores envolvidos em realizar este sonho. A revista agora é uma realidade! Sabemos que foi difícil chegar até aqui, mas o que nos motiva a continuar e justamente o segundo marco, tivemos 35 artigos inscritos para o primeiro número da revista. Foi uma tarefa difícil escolher apenas 10 para compor a formatação final. A demanda de inscrições nos mostra o quanto é necessário este espaço de publicação e divulgação de nossas pesquisas.

No conteúdo deste número vamos ter a oportunidade de conhecer 10 artigos que tratam da temática “Formação de professores: perspectivas teóricas e os desafios nas práticas educativas” por diferentes olhares e perspectivas.

O primeiro artigo Educação em Saúde no SUS: Experiência de Aprendizagem Significativa em um Curso de Pós-Graduação em Preceptoria (Michelle Mitre; Elizabeth Teixeira e Antônio Luis Parlandin dos Santos) vai tratar da aprendizagem significativa, com ênfase no processo de incorporação da dimensão educacional na prática do SUS, produzindo novos conhecimentos e ressignificações no processo de ensino-aprendizagem. O texto teve como objetivo relatar a experiência de aprendizagem significativa em um curso de pós-graduação, destacando a trajetória construída acerca da compreensão dos novos significados de educação em saúde para preceptor do SUS. A experiência relatada ocorreu em um curso de pós-graduação de Belém no período de 2012-2013. A articulação entre todas as atividades educacionais mostraram que para se alcançar êxito nas ações de ensino e técnicas-operacionais nos serviços de saúde, torna-se necessário desenvolvermos estratégias que problematizem a realidade dos atores envolvidos, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções cabíveis e favoráveis dentro de cada contexto. Portanto, a metodologia problematizadora é um caminho a ser seguido nesse processo de construção individual e coletiva.

O segundo artigo, O Estágio Não Obrigatório na Formação em Educação Física e a Precarização do Trabalho, (Marcelo R. dos Reis e Emerson D. Monte) analisa as relações de trabalho do estágio não obrigatório nas academias de ginástica de Belém. Demonstra as mediações entre a reestruturação produtiva do capitalismo a partir da crise do capital e as conexões existentes no estágio realizado nas academias de ginástica de Belém. O objetivo foi esclarecer as problemáticas que permeiam a constituição do estágio não obrigatório diante do processo de reestruturação produtiva no capitalismo em consonância com a desregulamentação e flexibilização do trabalho a

partir da nova Lei do estágio 11.788/2008. Os resultados evidenciaram uma forte conexão entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva do capitalismo e as relações de trabalho no estágio nas academias de ginástica de Belém mediadas por alterações flexíveis nas relações e contratos de trabalho. Indicando que os estagiários são contratados para atuarem como um profissional formado sem ônus previdenciário para a empresa, sendo, portanto, desvirtuado de suas ações pedagógicas na prática do estágio, tornando-se um trabalhador precarizado sem quaisquer direitos trabalhistas.

O terceiro artigo, Estágio supervisionado: Desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo (Debora de Souza Costa e Maria do Socorro Castro Hage) teremos a oportunidade de discutir um pouco mais sobre o estágio, agora do ponto de vista da Pedagogia, buscando problematizar a relação teoria e prática na formação do pedagogo, apontando contribuições que o estágio supervisionado proporciona para a formação do pedagogo, considerando os desafios encontrados no campo do estágio que possivelmente influenciam na sua práxis.

O quarto artigo, O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve discussão sobre o uso das TIC como metodologia de ensino (Rosiene Silva Corpes e Genylton Odilon Rêgo da Rocha) os autores discutem as definições das Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (TIC) observando os aspectos contextuais que objetivaram sua inserção na sociedade, dialogando as influências, que tais tecnologias podem ter no cotidiano, assim como discutir as concepções que permeiam as tecnologias na atualidade e como estas podem ser utilizadas no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

No quinto artigo, Educação Marxista: Uma Nova Didática Para A Educação Profissional? (Lorena Teixeira da Silva; Ana Maria Raiol da Costa e Ronaldo Marcos de Lima Araújo) os autores trazem uma importante discussão sobre a didática para a educação profissional, indicando a necessidade fazer a articulação da mesma na perspectiva da busca pela escola unitária tendo a formação omnilateral e politécnica como aspecto inovador na didática da educação profissional.

No sexto artigo, Formando Professores para uma Escola Inclusiva: Os Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Ies Públicas Localizadas Em Belém-PA Em Análise (Jessica Ferreira Nunes; Glaucia Silva de Almeida e Genylton Odilon Rego da Rocha), problematiza o contexto da educação inclusiva, especificamente sobre a formação do Pedagogo com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Projetos Políticos Curriculares (PPC) dos cursos de pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) pública de Belém do Pará. O artigo indica que o papel do pedagogo na esfera escolar é de suma importância e sua formação inicial deve dar conta do peso que é estar dentro de uma sala de aula, com responsabilidades e deveres, no entanto as diretrizes curriculares ainda são tímidas nesta discussão reforçando que o percurso para um perfil docente mais adequado para o atual contexto da inclusão escolar ainda está distante e precisa de

muitas políticas inclusivas para que aos poucos este quadro seja alterado.

O sétimo artigo, *Açaí, Símbolo Cultural: Uma Proposta Interdisciplinar Para Construção de Conhecimento*, (Kelly Ferreira Torres; Nathália Moraes Moreira e Evaldo Ferreira Rodrigues) os autores problematizam o estágio do curso de pedagogia da UEPA a partir de uma experiência do Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, por meio de pesquisa e análise do 1º semestre de 2014. Os autores indicam que o pedagogo, ao perceber a realidade escolar deve construir vínculo que ressalte a importância da realidade local na vida do aluno, e assim aprimorar as metodologias oferecidas em sala de aula, para que a mesma se dinamize e contribua para a formação de alunos participativos e pensantes.

O oitavo artigo, *Metodologias Ativas e Problematizadoras para a Educação na Área da Saúde: Um Caminho Para a Autonomia Do Educando*, (Selma Maria Martins Clemente e Elisângela Cláudia de Medeiros Moreira), as autoras fazem uma análise teórica a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, dos procedimentos teórico-metodológicos gerais da Metodologia da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas, integrantes do novo Projeto Político Pedagógico do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará, em relação aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, a luz da Concepção Histórico-Dialética, do conceito de Práxis e das noções de Problematização, Diálogo e Autonomia. A análise está ancorada nos aportes teóricos de Adolfo Sánchez Vasquez, Paulo Freire e Cornelius Castoriadis. A pesquisa vai indicar que utilização destas Metodologias implica numa resignificação dos papéis docente e discente, para que haja o desenvolvimento de uma Práxis baseada no Diálogo e na Problematização da realidade para o desenvolvimento da Autonomia do discente, num processo constante, e na medida em que, os princípios metodológicos destas propostas façam parte da intencionalidade e do modo de ser do educador.

No nono artigo, *Análise da Inclusão nos Desenhos Curriculares dos Cursos De Espanhol das Universidades Federais Brasileiras*, (Ana Claudia Santos Silva; Lucas Amaral Machado e Rubens Alexandre de Oliveira Faro) teremos a oportunidade de conhecer uma análise do desenho curricular dos cursos de Graduação em Espanhol ofertados pelas Universidades Federais Brasileiras, verificando se existem nos currículos desses cursos disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. A pesquisa revela a presença de três disciplinas que abrangem a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo elas: LIBRAS, Educação Especial e Educação Inclusiva. Nesta perspectiva os autores afirmam o currículo de um profissional da educação precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para dar atendimento às singularidades do aluno – não apenas os que possuem alguma necessidade educativa especial, mas às necessidades individuais de todos que fazem parte do espaço escolar. E, que as instituições de nível superior necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino.

No décimo artigo, Formação Docente em Geografia Sob Uma Perspectiva Ecopedagógica: Uma Proposta Educacional aos Arredores do Igarapé Pau Cheiroso, Município de Igarapé-Açu/PA, (Felipe Ferreira Moreira), para fechar o número com “chave de ouro”, o autor nos brinda com uma bela discussão no sentido de demonstrar como o ensino de geografia pode dialogar com a noção de meio ambiente angariada pelo conceito de Ecopedagogia, tomando como referenciais teóricos autores como Gadotti (2000), Moreira Neto (2010), Conti (2002), entre outros, buscando expor aos docentes de Geografia novas metodologias acerca de temática tão atual e preocupante como a Educação Ambiental. A pesquisa apresenta possibilidades de diálogo entre a Ecopedagogia e a Geografia durante todo trabalho sobre melhores formas de trabalhar o trato com as problemáticas que atingem o meio natural onde os discentes se inserem e vivenciam suas experiências cotidianas. O autor é enfático em afirmar que se faz necessário um ensino geográfico escolar que compreenda o ambiente escolar como passível de uma reorientação curricular transdisciplinar, visando a promoção de uma consciência planetária que integre e interaja variados campos do conhecimento científico.

Finalizamos convidando os leitores para saborear as leituras e tessituras dos artigos ora apresentados.

**Diana Lemes Ferreira – Editora Chefa da Revista
Jacirene Vasconcelos de Albuquerque - Diretora de Editoração**

EDITORIAL	03
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO SUS: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRECEPTORIA	09
Michelle Mitre Elizabeth Teixeira Antônio Luis Parlandin dos Santos	
O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	21
Marcelo R. dos Reis Emerson D. Monte	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.	37
Debora De Souza Costa Maria Do Socorro Castro Hage	
O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O USO DAS TIC COMO METODOLOGIA DE ENSINO	51
Rosiene Silva Corpes Genylton Odilon Rêgo da Rocha	
EDUCAÇÃO MARXISTA: UMA NOVA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?	64
Lorena Teixeira da Silva Ana Maria Raiol da Costa Ronaldo Marcos de Lima Araujo	
FORMANDO PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS LOCALIZADAS EM BELÉM-PA EM ANÁLISE	75
Jessica Ferreira Nunes Glaucia Silva de Almeida Genylton Odilon Rego da Rocha	
AÇAÍ, SÍMBOLO CULTURAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	91
Kelly Ferreira Torres Nathália Moraes Moreira Evaldo Ferreira Rodrigues	
METODOLOGIAS ATIVAS E PROBLEMATIZADORAS PARA A EDUCAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA DO EDUCANDO	109

Selma Maria Martins Clemente

Elisângela Cláudia de Medeiros Moreira

ANÁLISE DA INCLUSÃO NOS DESENHOS CURRICULARES DOS CURSOS DE ESPANHOL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS 123

Ana Cláudia Santos Silva

Lucas Amaral Machado

FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA SOB UMA PERSPECTIVA 140

ECOPEDAGÓGICA: Uma Proposta Educacional aos Arredores do Igarapé Pau Cheiroso, Município de Igarapé-Açu/PA

Felipe Ferreira Moreira

Rubens Alexandre de Oliveira Faro

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO SUS: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRECEPTORIA

Michelle Mitre¹

Elizabeth Teixeira²

Antônio Luis Parlandin dos Santos³

Resumo: O tema abordado é a aprendizagem significativa, com ênfase no processo de incorporação da dimensão educacional na prática do SUS, produzindo novos conhecimentos e ressignificações no processo de ensino-aprendizagem. O texto teve como objetivo relatar a experiência de aprendizagem significativa em um curso de pós-graduação, destacando a trajetória construída acerca da compreensão dos novos significados de educação em saúde para preceptor do SUS. A experiência relatada ocorreu em um curso de pós-graduação pelo Hospital Sírio Libanês, no período de 2012-2013, as reflexões suscitadas pelas atividades educacionais foram analisadas e descritas por meio de categorias que revelam as evidências do ponto de chegada do caminho percorrido. A articulação entre todas as atividades educacionais mostraram que para se alcançar êxito nas ações de ensino e técnicas-operacionais nos serviços de saúde, torna-se necessário desenvolvermos estratégias que problematizem a realidade dos atores envolvidos, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções cabíveis e favoráveis dentro de cada contexto. Portanto, a metodologia problematizadora é um caminho a ser seguido nesse processo de construção individual e coletiva.

Palavras-Chave: Educação em saúde; Preceptoria; Aprendizado Baseado em Problemas.

Abstract: The topic is meaningful learning, with emphasis on the process of incorporation of the educational dimension in the practice of SUS, producing new knowledge and new meanings in the process of teaching and learning. The text aims to report significant learning experience in a course graduate, highlighting the path built on the new understanding of the meaning of health education teacher for the SUS. The reported experience took place in a post-graduate degree from the Syrian-Lebanese Hospital, in the period 2012-2013, the reflections raised by educational activities have been analyzed and described through categories that reveal evidence of the end point of the path taken. The link between all educational activities showed that to achieve success in the actions of teaching and technical-operational in health services, it is necessary to develop strategies that problematize the reality of the actors involved, from the action-reflection-action construction reasonable and favorable solutions within each context. Therefore, the investigative methodology is a path to be followed in the process of individual and collective construction.

Keywords: Health Education; Preceptory; Problem Based Learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa pressupõe que as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos sejam considerados como partes que se integram e se articulam aos conteúdos educacionais, tornando-os sujeitos cognoscitivos, com a formação de uma estrutura cognitiva que permita descobrir e redescobrir novos conhecimentos e significados pertinentes de uma aprendizagem com qualidade e satisfatória (COSTA, 2013).

Pelizzari et al (2001), conceituam aprendizagem significativa como a interação entre a

¹ Fonoaudióloga e Pedagoga. Mestre em educação. Docente da Universidade do Estado do Pará, da Escola Técnica do SUS/PA (ETSUS) e em Cursos de Pós-Graduação. E-mail: fonomitre@hotmail.com

² Enfermeira. Mestre em Educação. Doutora em Ciências Sócio Ambientais. Professora Titular de Saúde Pública da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas em Saúde e Cuidado na Amazônia – PESCA. Diretora de Educação da ABEn Nacional 2010-2013-Presidente da ABEn-PA 2013-2016- E-mail: etfelipe@hotmail.com

³ Enfermeiro e Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará.

estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem, que traduz em um processo de modificação mútua da estrutura cognitiva inicial e do conteúdo que é preciso aprender, constituindo, assim, o núcleo da aprendizagem significativa.

Dessa forma, torna-se necessário estabelecermos relações entre o novo conteúdo e os elementos já disponíveis na estrutura cognoscitiva, desenvolvendo habilidades de julgamento, decisão pelo mais relevante, reformulação, diferenciação das novas informações, dentre outros. Portanto, essas habilidades levam à transformação da realidade de acordo com intenções definidas e refletidas, o que torna o sujeito um ser prático.

A práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz objetos e a si mesmo (FREITAS, 2005).

Se buscarmos o sentido da práxis percebemos que a metodologia problematizadora é uma estratégia de ensino e aprendizagem que tem como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui, contextualizado na sua vivência de trabalho, situando-se na observação da realidade, no reconhecimento de sua experiência prévia e na sua busca de alternativas criativas para a resolução dos problemas (RALDI et al, 2003).

A partir desse constructo teórico e dos conhecimentos construídos em um curso de pós-graduação em saúde, inferimos que a preceptoria media o contato de educandos e profissionais com na prática dos serviços públicos de saúde, a partir de atividades educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências fundamentadas na integralidade do cuidado e na equidade da atenção, as quais precisam ser construídas por meio de uma aprendizagem significativa.

O Sistema Único de Saúde (SUS) é uma rede de atenção à saúde que fomenta a formação de pessoas e a construção do conhecimento; as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de saúde (Resoluções n. 03, 04/2001 e n. 03/2002, Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação) destacam um ensino voltado para a realidade e para as necessidades de saúde da população.

Como parte desse cenário, a Política Nacional de Humanização (PNH) nos serviços de saúde pode ocorrer por meio da criação de espaços de construção e troca de saberes entre a equipe de trabalho (BENEVIDES; PASSOS, 2005). Portanto, precisamos considerar a subjetividade dos atores envolvidos no processo de construção, para que haja reflexão e transformação social, levando os sujeitos a se verem enquanto cidadãos pertencentes a uma macro e micro sociedade. Pois, a cidadania é o conjunto de direitos e deveres pelos quais os cidadãos estão sujeitos no seu relacionamento com a sociedade.

A Humanização é considerada pelo Ministério da Saúde uma política que atravessa as diferentes ações e instâncias gestoras do SUS a partir da valorização dos diferentes sujeitos, com

autonomia, protagonismo, corresponsabilidade na produção de saúde e participação coletiva no processo de gestão (BRASIL, 2004).

Essa consideração permite entender que a continuidade das boas práticas de humanização também necessitam de estratégias e planos de ação que impulsionem a formação e a ação dos sujeitos dentro de um contexto temporal e espacial. Motivados por essas reflexões relatamos uma experiência com a aprendizagem significativa desenvolvida em um curso de pós-graduação ofertado pelo Instituto Sírío Libanês de Ensino e Pesquisa em parceria com o Ministério da Saúde. Destacamos a trajetória da compreensão dos novos significados no processo de ensino-aprendizagem e apontamos os significados construídos a partir da metodologia problematizadora.

O relato emergiu das sínteses reflexivas construídas ao longo do trajeto para compor a atividade “Portfólio”, tendo como ênfase as reflexões suscitadas pelas atividades educacionais desenvolvidas no curso no período de 2012-2013, as quais foram analisadas e descritas por meio de categorias que revelam as evidências do caminho percorrido. Os participantes do curso foram profissionais de diversas áreas atuantes no campo da saúde, nos cenários do SUS de Belém-PA.

CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA EXPERIÊNCIA

A proposta de formação do curso de pós-graduação foi fundamentada no currículo integrado, dando ênfase à integração teoria e prática, a partir da construção de um perfil de competência por meio de um processo ensino-aprendizagem construtivista. Assim sendo, ancorou-se nas seguintes questões: 1) nas teorias interacionistas da aprendizagem; 2) na metodologia científica; 3) nas comunidades de aprendizagem; 4) na dialogia; 5) em estratégias educacionais apropriadas a cada conteúdo, como processamento de situações-problema e de narrativas, aprendizagem baseada em equipes, oficinas de trabalho, plenárias, portfólio reflexivo, viagens, entre outras; 6) na construção dos projetos aplicativos voltados à realidade (INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES DE ENSINO E PESQUISA, 2012).

O currículo do curso se estrutura em torno de dois eixos: simulação da realidade e contexto real do trabalho de ensino-aprendizagem, em que os participantes trazem e exploram as representações de sua prática profissional. As atividades educacionais estão organizadas de modo articulado e orientadas ao desenvolvimento de competências a partir das seguintes estratégias: 1)

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), com a utilização de uma situação vivida ou construída como contexto estimulador para a aprendizagem; 2) Problematização a partir de narrativas reflexivas construídas com base nas experiências dos participantes; 3) Aprendizagem Baseada em Equipe (TBL), como estratégia dirigida para o desenvolvimento de cognitivo na resolução de problemas e na colaboração; 4) Socialização das produções em plenária, para o compartilhamento das novas sínteses reflexivas; 5) Oficina de trabalho em grupo, para

concentração, dispersão, discussão ou aplicação de conhecimentos ou capacidades instrumentais; 6) Aprendizagem autodirigida (AAD), para realização de buscas e análise das informações; 7) Viagens enquanto atividades sociais e/ou artísticas pedagógicas para ampliar e diversificar a aprendizagem; 8) Portfólio, como um conjunto de documentos que retratam a trajetória no curso; 9) Plataforma interativa de educação a distância para prover o trabalho e o seu compartilhamento; 10) Projeto Aplicativo, como atividade coletiva para construção de uma intervenção na realidade.

O processo de ensino-aprendizagem proposto (FIGURA 1) expressa as diferentes etapas educacionais como movimentos articulados e que se retroalimentam, desencadeados de acordo com as necessidades do grupo e por meio de estímulo desencadeador do desenvolvimento de habilidades.

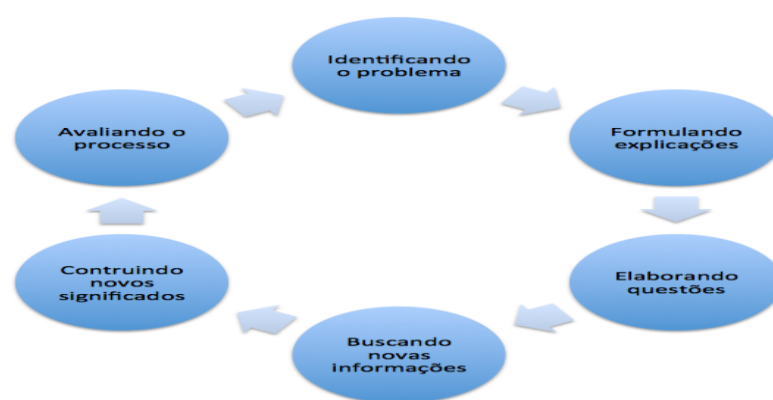


Figura 1: Movimentos do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo curso de pós-graduação

A figura representa a realização de aprendizagens significativas, visto que os participantes reconstruem a realidade, atribuindo-lhe novos significados, a partir da integração dos conhecimentos prévios decorrentes da trajetória de vida e dos novos saberes construídos por meio de uma postura ativa e crítica.

O movimento relacionado aos aspectos “identificando o problema” e “formulando explicações”, permite que cada participante explicita suas ideias e pensamentos possibilitando identificar as capacidades e necessidades de aprendizagem. O movimento “elaborando questões de aprendizagem” orienta a busca de novas informações, pactuando no coletivo as questões mais desencadeiam análises mais significativas para o enfrentamento do problema identificado. O movimento “buscando novas informações” estimula a realização de pesquisas e ampliação das fontes de informação. O movimento “construindo novos significados” é produto do confronto entre os saberes prévios e os novos conteúdos e compartilhamento das novas evidências analisadas de forma crítica. O movimento “avaliando o processo” é formativo e leva em consideração os quesitos atividades, atuação do professor e construção individual e coletiva (INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES DE ENSINO E PESQUISA, 2012).

Esses movimentos enquanto estratégias educacionais para construção de conhecimentos,

facilitou nossa compreensão acerca da relação preceptor-aluno como elemento essencial no processo de formação de profissionais da saúde, desenvolvendo competências cognitivas e emocionais a partir de vivências, trocas de experiências em contextos reais.

Movimentos Significativos

A aplicação de métodos de ensino com enfoque sócio-interacionista oportuniza a mediação do conhecimento por meio das experiências de um grupo, o que nos levou a revisitar algumas atividades de educação em saúde realizadas e refletir acerca do planejamento de dessas ações.

A partir da articulação entre as etapas educacionais (Figura 1) das estratégias propostas no curso e as reflexões realizadas ao longo do processo, destacamos os significados construídos em todo o processo de aprendizagem significativa (Quadro 1) que sintetiza as reflexões dos movimentos

significativos que vivenciamos em torno de cada atividade desenvolvida no curso, as quais foram conglomeradas em torno de eixos das evidências do caminho percorrido.

ATIVIDADES EDUCACIONAIS PROPOSTAS NO CURSO	EIXOS DAS EVIDÊNCIAS DO CAMINHO PERCORRIDO
Situação-problema (PBL)/ Narrativa	Proporcionou a reflexão crítica acerca do tema discutido e a relação deste com o contexto profissional, desenvolvendo capacidades dentro das dimensões cognitiva e afetiva.
Plenária/TBL/Oficinas	Exercitou cognitivamente a análise de situações-problema e a discussão coletiva dos diferentes pontos de vista, associando o conhecimento prévio aos debates realizados pelos especialistas, revisitando experiências para construção de novos conhecimentos e atitudes.
Viagem	Os filmes assistidos e a oficina de talentos vivenciada incitaram reflexões acerca do papel social que desenvolvemos na sociedade e o que pretendemos ser/fazer para transformar o contexto, levando em conta o reconhecimento de nossas potencialidades e fragilidades.
Aprendizagem auto-dirigida-AAD	Estimulou a coparticipação na busca e análise de informações para aquisição de novos conhecimentos, ressignificando conceitos e ideias que auxiliarão na construção de sínteses reflexivas acerca dos temas.
Portfólio	Auxiliou na construção e organização da sequência de pensamentos formados a partir de reflexões realizadas ao longo do curso, nos momentos de vivência individual e coletiva.
Educação a distância	Propiciou o compartilhamento dos conhecimentos construídos a cada encontro entre o grupo e o reconhecimento da importância de utilizar uma ferramenta interativa tecnológica educacional no processo ensino-aprendizagem.
Projeto Aplicativo	Instigou a construção coletiva de uma proposta de intervenção dentro de um contexto real, a partir da identificação de um problema e a aplicação de tecnologias educativas nos cenários do SUS.

Quadro 1: Eixos das evidências do caminho percorrido

O Quadro 1 revela as significações construídas a partir das vivências no curso, bem como as transformações alcançadas em cada atividade educacional, em decorrência da incorporação de novos conteúdos e as estruturas de conhecimento prévio acerca dos temas discutidos, resultando em uma aprendizagem significativa.

Ressaltamos que cada atividade educacional produziu uma reflexão acerca das competências desenvolvidas e como posso utilizá-las para adequar as ações planejadas e executadas nos serviços de saúde, a fim de fortalecer principalmente a atenção básica.

Um olhar diferenciado no ensino-aprendizagem

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma proposta pedagógica centrada no aluno, com as seguintes características: organização temática em torno de problemas, integração interdisciplinar permeada por componentes teóricos e práticos e ênfase no desenvolvimento cognitivo. Esta proposta baseia-se em torno de três componentes: 1) blocos ou unidades pelos quais

se estrutura o currículo; 2) nos problemas ou questões apresentadas aos alunos; 3) nos grupos tutoriais (COSTA, 2011).

A PBL constrói conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas, despertando no aluno sua autonomia como um ser pensante, por meio de descobertas (CYRINO; PEREIRA, 2004). Contrapondo a abordagem tradicional, em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma acabada.

Portanto, considera-se o aluno um ser complexo, social e único que precisa de oportunidades para desenvolver todas as inteligências (NEUBAUER; ALMEIDA; ASSAD, 2007). Assim, o papel do professor facilitador é superar o paradigma que trabalha com uma visão fragmentada do conhecimento, proporcionando um ambiente que transforme o aluno em um ser crítico, ativo, autoconfiante, com ações baseadas na reflexão.

A dinâmica da PBL “requer que os alunos confrontem os problemas, construam alternativas e concebam resultados. Desse modo, o PBL fomenta as habilidades que possibilitam aos alunos uma intervenção na sociedade” (SOUSA, 2010, p. 243). Isto evidencia a formação de diferentes processos mentais, os quais desenvolvem as capacidades de formar hipóteses, analisar contextos, comparar, interpretar situações e avaliar, a fim de transformar o meio.

A PBL foi utilizada no decorrer do curso, durante as vivências em sala de aula, e com isso proporcionou o aprofundamento das bases teóricas que a contemplam, bem como a ampliação/ressignificação do olhar acerca das práticas pedagógicas aplicadas no contexto do ensino-serviço na área da saúde, desenvolvendo capacidades dentro das dimensões cognitiva e emocional.

As **narrativas** permitiram que revisitássemos nossas ações nos serviços de saúde, e esta estratégia nos fez refletir que desenvolvi competências cognitivas e emocionais no que tange a resolução de problemas enfrentados dentro do contexto profissional. As narrativas tiveram como tema “Lidando com as emoções: uma habilidade a ser desenvolvida” e “Humanizar transformando práticas de educação em saúde de um grupo”. Percebemos que ao dar voz e ouvirmos as inquietações do outro, ao oportunizarmos o outro a estabelecer um diálogo com seu grupo, refletindo sobre o reconhecimento do seu potencial e o do parceiro, podemos transformar modelos de atenção e desenvolver competências emocionais para lidar com as situações adversas que ocorrem nos mais diferentes cenários profissionais.

Os conflitos pessoais e os novos desafios podem ser superados se forem enfrentados, com esperança, tomada de decisão, atitude, pensando e refletindo sobre o seu fazer, o que implica em uma característica progressista.

De acordo com Mouallem (2005), baseada em Paulo Freire, a prática do educador leva em consideração a mediação, os embates e enfrentamentos acerca da realidade e do contexto que os

cerca. A autora destaca que não ha embate sem esperança, pois ela é uma característica progressista necessária para desenvolvermos a curiosidade critica e insatisfação, que nos leva a lutar. Portanto, esse constante processo de busca leva a formação de opinião, análise e correção das falhas.

Muitas vezes, quando não conseguimos encontrar uma razão para as buscas e tomadas de decisões, experimentamos a desmotivação profissional. Ao conhecermos, ouvirmos e nos colocarmos no lugar dos envolvidos neste processo, estaremos nos aproximando das formas de motivação. Costenaro e Stecca (2004) salientam a necessidade de serem trabalhadas a horizontalidade e a verticalidade nas relações.

Podemos destacar que além das diversas formas de motivação, em múltiplos contextos, a aplicação de metodologias ativas podem ser um caminho precioso para motivar um grupo que tem como propósito o ensino-serviço.

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas utilizadas a partir de uma abordagem progressista e problematizadora, onde o aluno é o protagonista e o professor coadjuvante/facilitador das experiências dentro do processo de ensino e aprendizagem (PRADO et al, 2012).

Como todo processo de ensino e aprendizagem, a metodologia ativa pode apresentar diferentes percepções, pois a autonomia na busca pelo conhecimento, a mudança de comportamento tradicionais e a disciplinaridade, faz com que o sujeito seja protagonista na construção de seu saber, e isso pode gerar inseguranças, como aponta em o estudo realizado por Marin et al (2010).

Ressaltamos que a bagagem de valores e saberes historicamente construída por cada sujeito é relevante nas metodologias ativas, o que proporciona uma aproximação com a realidade, levando a aplicabilidade de nossos conhecimentos para a resolução de problemas vivenciados, o que facilita e melhora a aprendizagem. Portanto, a Situação-Problema (PBL) e a narrativa proporcionaram reflexões que integraram os temas abordados ao contexto profissional, em uma relação ação-reflexão-ação.

A Plenária/TBL/Oficinas e a Viagem trouxeram como experiência o reconhecimento de novas habilidades, a criatividade e a metodologia escolhida por cada integrante para a prática do ensino e da aprendizagem. Essa vivência levou o grupo a valorizar as potencialidades uns dos outros e a reconhecer suas fraquezas, a fim de superá-las, transformando a si próprio e o seu contexto.

Uma das atividades realizadas em nossos encontros foi a oficina de trabalho para demonstrarmos nossa criatividade e ensinarmos aos colegas como desenvolver o talento escolhido. Assim, vivenciamos coletivamente ensinar e aprender uns com os outros as respectivas habilidades. Ponderamos que esta atividade denominada “oficina de talentos”, buscou fomentar uma reflexão acerca das questões que envolvem o ensino-aprendizagem e estão presentes em todo o processo educativo, bem como os saberes essenciais para a nossa formação, a partir de uma abordagem

progressista e transformadora.

Nesse movimento reflexivo foram apontadas seis fortalezas, dentre estas: troca de experiências e saberes populares; estímulo a aquisição de novas habilidades; disponibilidade para ensinar e aprender; conhecimento local e regional; didática aplicada a realidade; recursos práticos auxiliando no processo ensino-aprendizagem. E seis fragilidades, como: aplicabilidade de novas habilidades; dificuldade em desenvolver a atividade quando não se tem alguma habilidade em relação ao ensinado; disposição em aprender e ensinar; ausência ou pouco recurso material; reconhecimento de suas potencialidades; insegurança em demonstrar sua limitação.

Essa prática nos fez pensar na carta de Freire (2001), escrita aos professores, em que o autor discute acerca da experiência sensorial e a generalização da leitura prévia que se tem de mundo, por meio da cotidianidade, a fim de compreendermos um objeto com mais exatidão e percebermos sua relação com outros.

A correlação que fazemos das atividades desenvolvidas com a proposta do autor está intrinsicamente ligada ao ato de reflexão sobre nossas habilidades, competências e fragilidades, a partir da experiência sensorial de ensinar e aprender na relação estabelecida com o outro.

Dessa forma, uma atividade que requer a construção de um objeto cotidiano, entre profissionais e a comunidade de usuários, pode ser interessante para integrarmos `a prática diária, no serviço de assistência `a saúde. Essa ideia pode ser representada por Silva e Araújo (2005, p.2), quando abordam que por meio do “contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios”, ou seja, refletimos acerca do conhecimento durante a realização de uma ação educacional para superar os enfrentamentos diários.

Para Freire (2011), a educação transformadora é dialética e dialógica, pois exige um mediador comprometido, responsável e ético, que busque novos conhecimentos, aprendo com o outro e transformando seu contexto social.

Ao partirmos da percepção de uma prática educativa dentro de uma perspectiva progressista, corporificamos elementos constituintes desse processo, como a autonomia, o pensar crítico e as habilidades para conhecer e intervir num dado contexto, haja vista que toda realidade é histórica, política e cultural.

Portanto, consideramos essencial entender o educando como um ser processual e social. Assim sendo, a relação estabelecida entre educador e educando é dialética, por ambos ensinarem e aprenderem mutuamente, a fim de produzir novos conhecimentos e ressignificar o que foi previamente aprendido.

A resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS de 13 de abril de 2012, Art.13 estabelece que a função de preceptor caracteriza-se por supervisão direta

das atividades práticas realizadas pelos residentes nos serviços de saúde onde se desenvolve o programa.

A aprendizagem Auto-Dirigida (AAD) resultou na aquisição de novos conhecimentos e na troca de saberes com as discussões coletivas acerca da necessidade de avaliar as estratégias/ações desenvolvidas nos serviços de saúde, seja no ensino ou no operacional.

A partir dessa perspectiva ponderamos que para o planejamento das atividades educativas torna-se necessário diagnosticar os problemas que possam apresentar-se como obstáculos para uma aprendizagem significativa, compreendendo como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem e (re) orientando a prática pedagógica, associando assim estes elementos a quantificação de alguns resultados obtidos pelos alunos.

De acordo com Neves et al (2009), a avaliação do discente é realizada no decorrer do curso de formação, por meio de avaliações formativas e somativas, com a finalidade de acompanhar o processo ensino-aprendizagem e observar se os objetivos educacionais de aprendizagem foram alcançados.

De acordo com os autores, o processo de seleção, preparação e aplicação dos métodos avaliativos pelo preceptor pode ser realizado a partir do preenchimento dos critérios de validade e confiabilidade, contemplando as seguintes propriedades: 1) Realismo, que refere-se a capacidade associar o que acontece no mundo real; 2) Abrangência dos múltiplos resultados de aprendizagem (conhecimento, habilidades, atitudes), utilizando-se de uma variedade de fontes integradas; 3) Exequibilidade quanto ao tempo de elaboração, aplicação e correção dos métodos; 4) Julgamento com objetividade e subjetividade.

Dentre os instrumentos avaliativos podemos considerar os formativos e os somativos. A avaliação formativa do discente é aquela realizada por meio do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos mesmos, mediante reflexão acerca do desenvolvimento das competências previamente estabelecidas, enquanto que a avaliação somativa do discente complementa a primeira, haja vista que tem a finalidade de averiguar a aprendizagem ocorrida no final do curso (NEVES et al, 2009).

Esse contexto avaliativo na prática de preceptoria permite entendermos que para se estabelecer uma relação favorável e desfragmentada entre aluno-preceptor-Instituição de Ensino Superior (IES), torna-se necessário considerarmos o educador e o educando como atores ativos partes do processo de aprendizagem, na qual tem como alicerce a avaliação contínua das capacidades/habilidades estabelecidas e o feedback do desempenho, a fim de (re) organizarmos as estratégias educacionais.

O art. 24 da LDB (1996), preconiza que a avaliação do desempenho do aluno é contínua e cumulativa, bem como adota a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Portanto, os resultados obtidos no decorrer do processo letivo subsidia o planejamento pedagógico do educador, visto que este tipo de avaliação propiciará a realização de feedbacks e detecção de eventuais dificuldades/interesses dos alunos, possibilitando a reconstrução de estratégias de ensino e aprendizagem.

Ponderamos que a participação efetiva dos discentes junto aos preceptores em estágios práticos deve acontecer a partir de práticas que envolvam métodos de ensino e aprendizagem que levem o aluno a problematizar o contexto real, no qual vivencia, por meio de avaliações contínuas das ações desenvolvidas durante o estágio, bem como pela sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, do perfil do grupo e da relevância do conteúdo trabalhado para a prática profissional.

A partir das leituras acerca dos métodos avaliativos explanados por Luckezi (2008) e Romão (2011), compreendemos que o envolvimento e a avaliação dos discentes nas práticas de saúde no contexto da atenção primária precisa envolver métodos que trabalhem com dinâmicas para conhecer o perfil e as metas de aprendizagem deste público, dentro da perspectiva do SUS e dos princípios norteadores das políticas de humanização.

Esse contexto avaliativo na prática de preceptoria permite entender que para se estabelecer uma relação favorável e desfragmentada entre aluno-preceptor-Instituição de Ensino Superior (IES), torna-se necessário considerarmos o educador e o educando como atores ativos partes do processo de aprendizagem, na qual tem como alicerce a avaliação contínua das capacidades/habilidades estabelecidas e o feedback do desempenho, a fim de (re) organizarmos as estratégias educacionais.

No Portfólio e a Educação a distância foram essenciais para organizar e sequenciar os novas significações fruto das reflexões realizadas nas atividades individuais e coletivas, mostrando-nos a necessidade de compartilharmos e trocarmos informações/conhecimentos tanto presencialmente quanto a distância, concluindo que precisamos utilizar as ferramentas disponíveis em nossa atualidade para promovermos a resolução dos problemas enfrentados nos diferentes cenários do SUS.

Assim, compreendo o quão importante é estimular a utilização de metodologias ativas, empregadas de maneira adequada à nova realidade profissional, a fim de formar um sujeito crítico e reflexivo, baseado numa educação libertadora e Progressista, especialmente quando existe a integração do ensino-serviço.

O Projeto Aplicativo “A metodologia da problematização no processo de construção de um guia de orientação educacional para mediar as atividades de preceptoria em instituições”, o grupo sentiu a necessidade de buscar tecnologias educativas para mediar as atividades de preceptoria a

partir de metodologias que estejam de acordo com a mudança de cenário na educação.

Assim, poderemos ter como resultado a reflexão dos preceptores a partir de suas vivências e a construção de um material de interação da realidade, tendo como produto final uma tecnologia educativa construtiva e reflexiva, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e transformador, haja vista que a relação preceptor-aluno é parte importante e decisiva do processo de formação dos profissionais da área da saúde.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O ponto de partida do aprendizado foi a elaboração de estratégias para resolução de problemas de acordo com as diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas de determinados contextos. Assim, desenvolvemos um olhar idiossincrático acerca da nossa realidade.

À luz da teoria sócio-interacionista o ser humano encontra-se em movimento permanente de transformação, a partir das interações que estabelece e constrói historicamente e socialmente, dentro de um contexto vivenciado. Portanto, a aprendizagem é uma experiência social, mediada por elementos linguísticos necessários para que a comunicação se materialize.

No decorrer deste processo construtivo, a educação permanente entre os profissionais se faz necessária para que tenhamos subsídios na avaliação do que foi planejado, para reorganização e adaptação ao contexto, caso haja necessidade. Pois, a educação é caracterizada como ato político e de conhecimento, em virtude de haver enfrentamentos de desafios peculiares a cada grupo, a partir do pensar crítico e reflexivo sobre o homem e o meio de vida, dentro de um contexto temporal e sociocultural.

A articulação entre todas as atividades educacionais mostraram que para se alcançar êxito nas ações de ensino e técnicas-operacionais nos serviços de saúde, torna-se necessário desenvolvermos estratégias que problematizem a realidade dos atores envolvidos, a partir da ação-reflexão-ação para construção de soluções cabíveis e favoráveis dentro de cada contexto. Portanto, a metodologia problematizadora é um caminho a ser seguido nesse processo de construção individual e coletiva.

O profissional de saúde do séc. XXI precisa estar preparado para ter um bom desenvolvimento profissional, sendo a capacitação docente um componente essencial na consolidação das práticas de ensino, com ênfase na integração dos cuidados em saúde e o fortalecimento da atenção básica.

A experiência oportunizou, enfim, uma reflexão das ações sobre o mundo, as quais permitem a transposição de limites, situação que exige do preceptor habilidades específicas com o educando, demonstrando a necessidade da Educação Permanente, daí a necessidade da troca de experiências e construção do conhecimento propiciada neste processo percorrido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.
- _____, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Brasília, jan., 2004.
- BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. **A humanização como dimensão pública das políticas de saúde**. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, 10 (3): 561-571, 2005.
- CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(3): 780-788, mai-jun, 2004.
- COSTA, Valéria C. I. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**. Rev. Tavola Online. 5 (1): 1-3, mar., 2011. Disponível em: <<http://nucleotavola.com.br/revista/2011/03/01/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/>>. Acesso em: 03 jun. 2013.
- COSTENARO, Antonio Cezar; STECCA, Jaime Peixoto. **Motivação Profissional: um indicador de qualidade de vida**. Rev. Eletrônica de Contabilidade. vol. I, n. 1, p. 226 – 249, set. - nov., 2004.
- CNRMS- Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. **Resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde**, No 2 de 13.04.2012. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Estudos Avançados, 15 (42), 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Maria Auxiliadora S. **Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente**. Rev. Práxis Educacional, v. 1, n. 1, 2005.
- INSTITUTO SÍRIO LIBÂNES DE ENSINO E PESQUISA. **Curso de especialização em educação na saúde para preceptores do SUS**. (Projeto Gestão da Clínica no Sistema Único de Saúde - SUS). 38p. São Paulo, 2012.
- LUCKEZI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARIN, Maria José Sanches et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica, 34 (1): 13–20, 2010.
- MOUALLEM, G. M. S. B. **Entre Muros e Pontes - A Prática do Educador no Cotidiano de uma Escola Pública Mineira: mediação, embates e enfrentamentos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire: Recife, 2005.
- NEUBAUER, Airton; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; ASSAD, Ricardo. **Um olhar sobre a trajetória da educação: dos paradigmas conservadores ao paradigma emergente**. Revista Científica de Educação, v. 8, n. 8, jan./jun. 2007.
- NEVES, Rinaldo de Souza et al. **Manual de avaliação do curso de graduação de enfermagem da ESCS**. Brasília: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde, 2009.
- PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001- jul. 2002.
- PRADO, Marta Lenise do et al. **Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde**. Esc. Anna Nery, 16 (1): 172-177, jan-mar, 2012.
- RALDI, D. P. et al. **O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos**. Rev. ABENO, v.3, n.1, p. 15-23, 2003.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. **Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19-22 set., 2005.
- SOUSA, Sidnei de Oliveira. **Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade**. Rev. Acta Scientiarum Education, Maringá, v.32, n.2, p. 237-245, 2010.

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Marcelo R. dos Reis² - mahrceleis@gmail.com

Emerson D. Monte³ - edm489@gmail.com

CEDF/UEPA

Resumo: Este artigo discute e analisa as relações de trabalho do estágio não obrigatório nas academias de ginástica de Belém. Demonstra as mediações entre a reestruturação produtiva do capitalismo a partir da crise do capital e as conexões existentes no estágio realizado nas academias de ginástica de Belém. O objetivo foi esclarecer as problemáticas que permeiam a constituição do estágio não obrigatório diante do processo de reestruturação produtiva no capitalismo em consonância com a desregulamentação e flexibilização do trabalho a partir da nova Lei do estágio 11.788/2008. O método adotado nesta pesquisa baseia-se na dialética materialista histórica, sendo realizada uma pesquisa de campo de caráter exploratório, em que o cenário é a Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus III de Educação Física - Belém, e os sujeitos envolvidos são 95 acadêmicos do curso de Educação Física da UEPA a partir do segundo semestre do ano de 2013 que estagiam em academias de ginástica. A análise dos dados foi realizada a partir da análise estatística. Os resultados evidenciaram uma forte conexão entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva do capitalismo e as relações de trabalho no estágio nas academias de ginástica de Belém mediadas por alterações flexíveis nas relações e contratos de trabalho. Assim, concluiu-se que os estagiários são contratados para atuarem como um profissional formado sem ônus previdenciário para a empresa, sendo, portanto, desvirtuado de suas ações pedagógicas na prática do estágio, tornando-se um trabalhador precarizado sem quaisquer direitos trabalhistas.

Palavras-chave: Reestruturação Produtiva, Contrato de estágio, Academia de ginástica. Precarização do trabalho.

Abstract: Discusses and analyzes the relationship of internship work not required in the gyms of Belém. Demonstrates the mediations between the productive restructuring of capitalism from the crisis of capital and existing connections on internship held in the gyms of Belem. The objective was to clarify the problematic that permeate the constitution internship before the restructuring process in capitalism in consonance with the deregulation and flexibilization of from the new law 11.788/2008 internship. The method adopted in this research is based on the historical materialist dialectics, the quantitative and qualitative nature, and conducted a field study of exploratory character, where the setting is the University of Pará (UEPA), Belém Campus Physical Education, and the subjects involved are 95 students of Physical Education UEPA from the second period of the year 2013 that training stage in gyms. Data analysis was performed by analyzing the content. The results showed a strong connection between the changes in the world of work from the productive restructuring of capitalism and work relations on the internship in the gyms of Belém mediated by changes in relationships and flexible work contracts. Thus, we conclude that the trainees are hired to work as a trained professional at no cost benefit for the company, and thus undermined their pedagogical actions in internship practice becoming a precarious workers without any work rights.

Keywords: Productive Restructuring. Internship agreement. Fitness facility. Precarious work.

² Licenciado pleno em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará; graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará.

³ Professor do Curso de Educação Física pela Universidade do Estado do Pará; e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

O estágio não obrigatório integra-se no conjunto das metamorfoses estruturais do mundo do trabalho e do ser que trabalha a partir da atual e permanente crise do capital. Essas mudanças convergem em alterações cada vez mais flexíveis tanto das técnicas e gestão da organização da produção quanto nas relações dos direitos dos trabalhadores que estão sendo retraídos diante deste cenário. Por fim se expressam nos espaços de realização do estágio não obrigatório como as academias de ginástica e apresentam contornos da manifestação dessas alterações estruturais da produção neste processo educacional de formação sobre múltiplas formas e intensidades.

É neste cenário que o estágio não obrigatório se constitui enquanto política educacional de formação. Apesar dos fins educacionais o mesmo vem refletindo contornos que nos aponta afirmar que é uma forma mascarada legalmente de absorver, formar e desenvolver estudantes (trabalhadores) com competências desejadas pelas empresas mediante as inovações organizacionais da produção em busca de ampliar as condições de exploração da mão de obra da classe que vive do trabalho.

Neste sentido a nova Lei do estágio n. 11.788/2008 foi criada sobre inúmeros debates em decorrência de avanços e retrocessos por se tornar frágil e ineficaz no combate rígido as irregularidades encontradas na prática do estágio não obrigatório e por coadunar em termos jurídicos ao flexibilizar legalmente este processo de formação no qual vem existindo precarização do trabalho e exploração dos estudantes.

Destarte, nossa pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: Quais as mediações entre a reestruturação do capitalismo e as relações de trabalho dos estagiários de Educação Física que atuam em academias de ginástica de Belém?

Com o objetivo de melhor expor o conteúdo da pergunta, algumas questões norteadoras são lançadas, quais sejam: 1. Quais são as motivações que levam os estagiários a procurarem essa forma de estágio? 2. Como é o desenvolvimento das suas relações de trabalho nestes espaços?

O objetivo Geral da pesquisa foi analisar, como as novas configurações ocorridas no mundo do trabalho, intercedidas por medidas nos planos de recomposição do capital frente à crise do sistema capitalista, interferem nas relações de trabalho dos estagiários de Educação Física que atuam em academias de ginástica de Belém.

No entanto, no ensejo de captar as especificidades que perpassam as relações de trabalho no estágio não obrigatório nas academias de ginástica algumas questões são colocadas tais como analisar: a) as motivações que levam o discente de Educação Física a procurar o estágio nas academias de ginástica; b) o desenvolvimento das relações de trabalho na prática do estágio não obrigatório nas academias de ginástica de Belém.

O método adotado nesta pesquisa baseia-se na dialética materialista histórica fundamentada e pautada na investigação a partir da situação concreta, construída historicamente, e determinada pela condição material, orientada, especialmente, para uma ação transformadora da realidade. (FRIGOTTO, 2006)

A abordagem escolhida é a pesquisa Quanti-qualitativa caracterizada pela unidade entre quantidade e qualidade entre a objetividade e a subjetividade, ou seja, “o uso de quantificação na investigação não exclui de modo algum a qualificação e esta não exclui aquela”. (GATTI, 1986, p. 70)

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, pois visou “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. (SEVERINO, 2007, p. 123). Portanto, a técnica de coleta de dados escolhida é o questionário de caráter fechado. (SEVERINO, 2007)

O cenário da pesquisa é o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), localizada na cidade, de Belém do Pará, onde os sujeitos envolvidos na mesma são os estagiários do curso de Educação Física da UEPA, que trabalham nas academias de ginástica de Belém, cursando a partir do segundo semestre do ano de 2013.

A amostra foi constituída de estudantes de graduação do curso Educação Física da Universidade do Estado do Pará a partir do segundo semestre de 2013, que são estagiários em academias de ginásticas de Belém. Realizou-se por meio de um questionário elaborado em decorrência de um planejamento e dirigido a pessoas selecionadas previamente (LAKATOS; MARCONI, 1986). A análise dos dados obtidos foi realizada a partir da análise estatística (LAKATOS; MARCONI, 1986).

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL

As alterações presenciadas na atualidade, como desemprego estrutural, planos de austeridade, reformas laborais passaram a compor os discursos de instituições governamentais, financeiras e empresariais. Afetando quando colocadas em práticas, trabalhadores no mundo todo. Essas transformações são advindas da atual etapa da crise estrutural do sistema capitalista encarada no início dos anos 1970, que mostrou sinais, mais uma vez, de esgotamento do capital de expandir suas margens vantajosas de lucro e de controlar os trabalhadores.

Segundo Antunes (2007), após um longo período de acumulação, que marcou o apogeu do binômio do modelo de acumulação de produção taylorismo/fordismo, sustentada pela política do Estado de Bem-estar Social, o sistema capitalista entrou em uma grave crise cujas principais características foram:

1) queda da taxa de lucro e aumento do preço da força de trabalho [...] 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital) [...] 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos [...] 4) maior concentração de capitais [...] 5) crise do *welfare state* [...] acarretando crise fiscal do Estado [...] e retração dos gastos públicos [...] 6) incremento generalizado das privatizações [...] (ANTUNES, 2007. p. 29-30).

Portanto, estava claro que o capital precisava se rearticular e desenvolver novas formas de dominação nas esferas produtiva e social com o intuito de expansão no processo de valorização do capital. Todavia, tal situação é inerente à estrutura interna do capital, que a determinada época de crise sofre descontinuidade relativa no processo de desenvolvimento, para repor, num patamar mais elevado, o processo de modernização da esfera produtiva (ALVES, 1999).

Marx e Engels (2007, p. 43) ressaltaram no Manifesto do Partido Comunista, de 1848, que a burguesia, tomada como um todo, “[...] não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção [...]”. A intensa e incansável pressão, no sentido de revolucionar a produção, tende a extrapolar em novas transformações das forças produtivas, substanciando novas relações sociais de produção.

Essas transformações são compreendidas no complexo da reestruturação produtiva. Ela é o processo de mudanças estruturais no capitalismo, no que tange a produção e relações sociais, que surgiu em decorrência do aumento da concorrência capitalista e queda na taxa de lucro do capital na década de 1970 (ALVES, 1999).

Seu objetivo é assegurar a competitividade das empresas no mercado barateando os custos por flexibilizar a produção, as contratações de mão de obra e expandir suas formas de dominação sobre os trabalhadores. Tem como consequência a redução de direitos conquistados pelos trabalhadores, acentuando a degradação das relações de trabalho, o aumento do desemprego estrutural e uma intensa flexibilização do trabalho dentro da estrutura sociometabólica do capital.

Essas transformações econômicas e sociais no capitalismo, especificamente no campo das relações de produção, alteraram, dentre outras coisas, as formas de ingresso no mercado de trabalho. Um dos resultados é a expansão de modelos contratuais, como o contrato de estágio, que atinge as relações de trabalho e o vínculo organizacional dos trabalhadores (SILVA, 2008).

Diante do cenário econômico encontrado a partir de 1970 o estágio surge no Brasil com intenção de preparar o estudante para o mercado de trabalho mediante as inovações tecnológicas, organizacionais e ambientais no espaço de trabalho que acabara surgindo neste período de flexibilização da produção (SILVA, 2008).

Essa nova estrutura da produção e do novo perfil profissional está centrada na racionalização do modelo de acumulação do capital. Surgindo novos conceitos e práticas referentes à produção e gerenciamento da mesma em que o Toyotismo tornou-se o “momento predominante” do novo

complexo de reestruturação produtiva, sob o regime de acumulação flexível adequada a uma nova etapa do capitalismo mundial, em que sua principal característica é a flexibilização da mão de obra, com vista a se obter um trabalhador multifuncional e bem qualificado. (ALVES, 1999)

Com todas essas mudanças no mundo do trabalho, ficou dividido de um lado trabalhadores que emergiram sobre a flexibilidade do Toyotismo e, de outro, uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, padecendo sobre as formas do emprego temporário, parcial, precarizado ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2005).

Essa flexibilização do trabalho introjetado nas leis trabalhistas é decorrente de ações do Estado decorrente da política neoliberal. Nele os postos de trabalho são desregulamentados e flexibilizados, tendo como consequência a diminuição dos direitos trabalhistas, por meio de Reformas Trabalhistas, na busca de ter uma produção mais barata e mais competitiva no mercado nacional e internacional.

Todavia, neste sentido, a flexibilização do trabalho aparece multifacetada no trabalho atípico, manifestada de forma mais clara como:

Liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade da empresa para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite; faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para poder participar de uma concorrência internacional; possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.); liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas (terceirização); possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, **estágios**, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico, etc. (VASAPOLO, 2006, *apud* MENDES, 2010, p. 20. Grifo nosso).

Mesmo o trabalho atípico imperando sobre as relações de trabalho dos trabalhadores herdeiros do modelo especializado de produção (ANTUNES, 2005), tendo em mente um mercado de reserva de trabalhadores desempregados vislumbra-se ideologicamente o discurso da empregabilidade como requisito central de adequação do trabalhador as novas exigências tecnológicas da produção e gestão da esfera produtiva.

Num cenário constituído pelo aumento da produtividade em decorrência da modernização das tecnologias da produção em detrimento da superfluidade e redução dos postos de trabalho, a empregabilidade aparece como a solução para o mundo do trabalho em pleno desemprego estrutura (ALVES, 1999).

Ela vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional agrupando competências técnicas de alto valor cognitivo e competências comportamentais dos indivíduos necessários ao padrão de gestão do novo modelo de acumulação flexível do capital. Sendo assim,

vislumbra-se um discurso que os novos requisitos do mundo do trabalho garantiriam aos trabalhadores a capacidade de permanecer ou aptos a concorrer uma vaga no mercado de trabalho.

Portanto, o estágio em empresas ganha conotação de valor agregativo profissional ao estudante na medida em que se constrói um convencimento dos agentes sociais mediante a ideologia da empregabilidade, da importância do aperfeiçoamento da formação profissional como meio de combate ao desemprego. Neste sentido o estágio realizado nas academias de ginástica pode ser compreendido como instrumento de empregabilidade ao mercado de trabalho. Nisso Nozaki (2004) ressalta que:

O mercado de trabalho torna-se uma noção ideológica que visa adaptar o trabalhador às condições de mais alta precariedade e servir aos interesses do capital, que depende da intensificação da exploração para continuar se reproduzindo (NOZAKI, 2004, p. 167).

Para Perelló (1998), o estágio aparece como uma solução que atende à formação profissional garantindo a empregabilidade, do lado dos jovens, e de segurança de recrutamento e seleção, do lado das empresas.

A guisa, estas últimas buscam formar mão de obra qualificada e com competências com as características da empresa; podendo essa força de trabalho ser usada como mão de obra barata sem vínculo empregatício causando ônus aos demais trabalhadores e aos estudantes que buscam no estágio aperfeiçoamento práticos das atividades teóricas desenvolvidas nas universidades, descaracterizando a relação de estágio e, tornando o estagiário num trabalhador precarizado (KLEIN, 2009).

MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS ACADEMIAS DE GINÁSTICA

Na última década cresceu o número de pessoas que procuram praticar exercícios físicos e os espaços privados de realização dos mesmos. O principal deles são as academias de ginástica. Termo usado para referir-se a empresa privada que oferta serviços relacionados a atividades físicas de um modo geral, visando Condicionamento Físico, Saúde, Lazer, Iniciação e Prática Esportiva (CAPINUSSÚ, 2006).

A expansão das academias está condicionada ao fenômeno da mundialização do capital para conter os abalos causados pela crise estrutural do capitalismo que assolou o mundo na década de 1970, causando a diminuição do lucro das grandes multinacionais.

Harvey (1996) cita que depois da Segunda Guerra Mundial, após um longo período de expansão, conforme abordado anteriormente, a principal forma utilizada para conter a crise desse período foi o deslocamento, no espaço e no tempo, do excesso de capitais, excedentes de produção em busca de produzir de forma mais barata e acima de tudo procurar novos nichos de mercado.

Uma dessas investidas do capital foi a mercantilização das práticas corporais, melhor sistematizada por meio do objeto de estudo da Educação Física materializada nos conteúdos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Portanto, o capital se apodera desta cultura corporal ao transforma-la em mercadoria, pelo oferecimento em abundância dessas práticas corporais nas academias de ginástica (FURTADO, 2007).

O ramo e a indústria do fitness/welness segue a mesma tendência de quaisquer outros ramos rentáveis, industriais ou de serviços, na sociedade capitalista, de avançar até todos os locais onde o retorno ao investimento do capital seja lucrativo. (FURTADO, 2007, p. 23).

Mesmo com pouca visibilidade ainda se compararmos a outros segmentos que despontam há mais tempo no cenário econômico, esse ramo vem crescendo acima da média dos outros setores (MENDES, 2010), passando por uma mundialização em seus investimentos, surgindo novas cadeias corporativas que deslocam seus investimentos para diversas partes do planeta, configurando-se em empresas multinacionais.

No Brasil, não temos a predominância das grandes redes multinacionais deste ramo (PRATES, 2011). No entanto, as maiores redes existentes em solo brasileiro assemelham-se a lógica da produção das maiores corporações deste setor no mundo. No País a expansão desse setor coaduna com o crescimento do setor de serviços. Segundo o IHRSA (International Health, Racquet & Sportsclub Association), esse setor movimentou R\$ 2,5 bilhões de reais no Brasil. (POCKRANDT, 2013)

No país, situa-se registrada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) mais de 20.000 academias entre grande, médio e pequeno porte, atendendo, aproximadamente, 3,4 milhões de usuários ativos, representando cerca de 2% da população brasileira, tornando-se o 2º país com maior número de academias no mundo e o 4º em faturamento. (PRATES, 2011)

Ao se portarem com status de empresas multinacionais estas acabam incorporando as tendências da nova estrutura da produção e gestão do modelo flexível de acumulação do capital (FURTADO, 2007). Essas novas práticas adquiridas no conjunto da flexibilidade convertem-se na relação de produção com o quadro constitutivo de trabalhadores pertencentes a esta empresa, incluídos entre estes, os estagiários que mesmo não sendo funcionário legal destas empresas apresentam, em suas práticas laborais, elementos que caracterizam o modelo Toyotista nessa fase da flexibilização da produção, conforme salienta Furtado (2007):

A presença, nas academias, dos elementos, ecletismo, fricção e fragmentação, são características da atual fase de acumulação flexível do capitalismo. Além dessas, existem outras características importantes do Toyotismo como a diminuição do estoque, a flexibilização do processo de produção, o enfoque no cliente, o envolvimento da subjetividade do trabalhador de forma ainda mais intensa com a

organização, efetuado principalmente através dos Círculos de Controle de Qualidade, entre outras (FURTADO, 2007, p. 21).

No entanto há de ressaltar que no Brasil convivem diferentes modelos de academias no que se refere ao seu porte e ao investimento dado a elas (FURTADO, 2007), que se pode analisar a partir da Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado de Trotsky⁴ (2007); Esse fato pode expor os diferentes tratos e níveis de exploração destes estabelecimentos com os trabalhadores que atuam nestas empresas Furtadas (2007) não se excluindo neste contexto o estagiário.

Tudo isso coloca em voga uma notória expansão do capital monopolista no controle do mercado das academias brasileiras. Criou-se o que Boito Júnior (1999) denominou de uma nova fração burguesa do setor de serviços. Diante do recrudescimento econômico desse segmento, a fundação da Associação Brasileira de Academias (ACAD) e do CONFEF, foi uma estratégia empresarial de representação e fortalecimento do setor de academias, controle do mercado e seus trabalhadores. (GAWRYSZEWSKI, 2008; NOZAKI, 2004)

A regulamentação da profissão se constituiu em uma estratégia coadunante com o projeto Neoliberal, pois esteve preocupado com a conquista do emergente mercado das práticas corporais garantindo uma hegemonia deste mercado, ao dominar um contingente do exército de reserva de trabalhadores, o que acaba conferindo o verdadeiro motivo de crescimento das academias de ginásticas por meio da exploração dos profissionais que atuam nestas na venda de sua força de trabalho⁵ (GAWRYSZEWSKI, 2008).

A NOVA LEI DO ESTÁGIO E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

A nova base legal para a atividade do estagiário, materializada por meio da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, surgiu em um cenário onde um conjunto de medidas e reformas, no campo trabalhista e previdenciário no Brasil, está em curso desde meados da década de 1990,

⁴ Trotsky (2007) explica essa e outras características do desenvolvimento desigual e combinado. Segundo ele, o capitalismo preparou e, em certo sentido, realizou a universalidade e a permanência do desenvolvimento da humanidade. "Com isto se exclui já a possibilidade de que se repitam as formas evolutivas nas distintas nações. Obrigado a seguir os países avançados, o país atrasado não ajusta em seu desenvolvimento a concatenação das etapas sucessivas. O privilégio dos países historicamente atrasados - o que de fato é - está em poder assimilar as coisas ou, dito melhor, em se obrigar a assimilá-las antes do prazo previsto, saltando por toda uma série de etapas intermediárias. Os selvagens passam da flecha ao fuzil de um golpe, sem recorrer à trilha que, no passado, separaram essas duas armas. [...] Açoitados pelo chicote das necessidades materiais, os países atrasados se vêem abrigados a avançar aos saltos. Desta lei universal do desenvolvimento desigual da cultura decorre outra que, por falta de nome mais adequado, chamaremos de lei do *desenvolvimento combinado*, aludindo à aproximação das distintas etapas do caminho e à confusão de distintas fases, ao amálgama de formas arcaicas e modernas. (TROTSKY, 2007, p. 20-21, grifo do autor).

⁵ Em Quelhas (2012) é possível verificar que as condições salariais dos Professores de Educação Física que exercem a profissão como assalariados nas Academias de Ginástica, na cidade do Rio de Janeiro, entre 2006 e 2011, localizavam-se na faixa entre um e dois salários mínimos.

desenvolvidas amplamente pela política Neoliberal assimilado pelos partidos políticos da ordem que governaram e governam o País.

Nas últimas duas décadas o país deu um salto econômico, tornando-se a sexta economia mundial. Esse crescimento foi voltado à política de exportação, ao qual recaiu sobre os trabalhadores o preço de pagar pela diminuição de seus direitos correlatos, o poder da competitividade dos produtos nacionais no mercado externo, com o preço de sua mão de obra a cada ano sendo reduzida ao flexibilizar as relações de trabalho (MENDES, 2010)

A nova Lei do estágio, ao entendimento de muitos legisladores foi um avanço jurídico e pedagógico evidenciado em seu art. 1º em muitos aspectos à Lei anterior de n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, pois, ela não satisfazia e não dava conta de atender uma serie de questões, e ocultava algumas irregularidades.

Com a nova Lei, abriu-se a oportunidade para profissionais liberais contratar estagiários até então não permitido. Outra mudança foi à possibilidade de alunos, dos últimos anos do ensino fundamental, ser contratados. A instituição de ensino torna-se obrigatória e não é apenas secundária na assinatura do contrato de estagio.

Diferencia o estágio obrigatório do não obrigatório, e torna compulsória a contraprestação de valor pecuniário no estagio não obrigatório, e de vale transporte para o deslocamento até o trabalho, o estagiário terá férias mediante um ano de contrato ou proporcionais aos dias e meses trabalhados (BRASIL, 2008)

Com a reformulação da Lei abriu-se a possibilidade para os agentes de integração realizar e intermediar os estágios com as empresas e instituições. Uma nova característica encontrada com esta é a limitação do número de estagiários por profissional formado da empresa concedente de no máximo 10 alunos por profissional formado, em caso de estágio não obrigatório de ensino superior. As instituições cobrarão relatórios semestralmente dos alunos nos espaços de estagio a titulo de avaliação do processo.

Outra mudança foi em relação à carga horária que foi fixada no máximo de 6 horas diárias e, 30 horas semanais para estudantes de ensino superior, educação profissional de nível médio e do ensino médio regular. E nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida, pelo menos, à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante nas avaliações. Além da garantia de 10% das vagas para pessoas portadoras de necessidades especiais.

No entanto, apesar da sistematização e possíveis avanços da Lei n. 11.788/08 que versa sobre o estágio Capone (2010) e Delgado (2009) afirmam que a mesma aproxima contornos semelhantes ao aproximar do emprego *lato sensu* e tangenciar o emprego configurado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sobretudo o estágio não obrigatório remunerado.

A caracterização do emprego formal é constituída por seus cinco elementos fático-jurídicos, quais sejam: prestação por pessoa física ao tomador; pessoalidade na realização das atividades laborativas; realização das atividades de maneira não eventual; realização das atividades laborativas sob subordinação ao tomador de serviços e prestação dos serviços de forma onerosa são mais ou menos próximas da relação empregatícia; todos os trabalhadores *lato sensu* tangenciam a figura jurídica do empregado. (DELGADO, 2009)

A respeito das relações de emprego *lato sensu* e o estágio, Capone (2010) em seu estudo menciona que:

O estágio, desde que observado todos os ditames legais para sua consecução, nada mais é do que uma relação de emprego *lato sensu*, pois, do contrário, ficaria caracterizada a relação de emprego prevista na CLT. Dentre as diferentes espécies de relação de trabalho *lato sensu* existentes a relação de **estágio, em sua modalidade remunerada**, é a que mais se aproxima da relação de emprego do regime celetista (CAPONE, 2010, p. 9. Grifo nosso).

No entanto, desde que obedecidas algumas ressalvas específicas dos requisitos formais exigidos pela legislação específica do estágio, não há relação de emprego com a empresa concedente. Para Capone (2010) o legislador optou por não tipificar o estagiário como trabalhador regido pela CLT, de acordo com o que dispõe o art. 3º da Lei n. 11.788/08. A respeito da relação de emprego *lato sensu* entre estagiário e tomador de serviços, Delgado (2009) afirma que:

[...] não obstante o estagiário possa reunir, concretamente, todos os cinco pressupostos da relação empregatícia (caso o estágio seja remunerado), a relação jurídica que o prende ao tomador de serviços não é, legalmente, considerada empregatícia, **em virtude dos objetivos educacionais do pacto instituído**. (DELGADO, 2009, p. 300, grifo nosso).

Essa aproximação do ponto de vista jurídico e prático do estágio não obrigatório ao emprego celetista acaba conferindo a análise de que esta lei não foi um avanço da juventude no que se refere ao aprendizado por meio de experiências reais no mercado de trabalho sob a tutela pedagógica, conforme frisa Capone (2010) e Delgado (2009), por flexibilizar a lei sob a lógica da produção em benefícios dos empresários e pela dificuldade de fiscalização do cumprimento desta; o que ainda é uma lacuna na respectiva lei, abrindo precedentes para a precarização do estagiário.

A PRECARIZAÇÃO DO ESTÁGIO NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA

O mercado de trabalho cria símbolos e significados, cujo termo empregabilidade é uma noção ideológica motivada em busca da qualificação profissional (NOZAKI, 2004), criada para submeter os trabalhadores a condições precárias de trabalho. Esta afirmativa pode ser constatada quando os resultados de nosso estudo indicam que o motivo predominante do acadêmico na busca por uma vaga de estágio é adquirir experiência no mercado, conforme expresso a Tabela 1, a forma

de adquirir empregabilidade para concorrer a uma vaga no escasso mercado de trabalho, foi a principal assertiva com 37,9%.

Tabela 1 - Motivo para o Estágio

	Frequência	Percentual
Adquirir experiência no mercado	36	37,9%
Aprendizagem	33	34,7%
Condição financeira	21	22,1%
Outros	5	5,3 %
Total	95	100%

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

Todavia, a nova Lei do estágio é objeto de debates acerca de o estágio não obrigatório se configurar como instrumento que proporciona a inserção de jovens ao mercado de trabalho, por meio da isenção de empresas concedentes ao não caracterizar o estágio não obrigatório em recintos privados como vínculo empregatício, conforme art. 3º da Lei n. 11.788/08 e seu inciso II:

O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza observados os seguintes requisitos: II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino (BRASIL, 2008).

Entretanto, sob este aspecto, está acontecendo neste processo práticas irregulares a esta Lei. Em alguns casos os estagiários vêm sendo admitidos sem assinar o contrato do estágio (KLEIN 2009), conforme os dados da Tabela 2, em que 48,5% dos estagiários das academias não assinam contrato de estágio, descaracterizando a Lei no que pese este item. Ou seja, nesta modalidade de estágio na qual é a que mais se aproxima da CLT, a empresa não contrata o acadêmico por ser estagiário, mas por ser mão de obra barata de modo que, conforme o art. 3º da Lei n. 11.788/08 descaracteriza a relação do estágio, o que converte o estagiário num trabalhador precarizado.

Tabela 2 - Referente à assinatura do contrato de Estágio

	Sim	Não	Total
Assinou contrato de Estágio?	49 (51,5%)	46 (48,5%)	95 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

Não obstante, entre os 51,5% que assinaram o contrato de estágio, apenas 10,2% destes declararam haver acompanhamento permanente da Universidade nas academias de ginástica conforme os dados da Tabela 3. Tal fato torna ilegal a prática do estágio de acordo o §1º do art. 3º da Lei n. 11.788/08.

Tabela 3 - Referente à Assinatura de contrato no Estágio e acompanhamento da UEPA nas

atividades da Academia

		A UEPA acompanha as atividades na Academia			
		Sim	Parcialmente	Não	Total
Assinatura de contrato no Estágio	Sim	5 (10,2%)	10 (20,4%)	34 (69,4%)	49 (51,5%)
	Não	1 (2,2%)	2 (4,3%)	43 (93,5%)	46 (48,5%)
Total		6 (6,3%)	12 (12,6%)	77 (81,0%)	95 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

Essa relação frágil da universidade com o estudante no estágio não obrigatório é um problema no qual impulsiona o processo de desvirtuamento do estágio. As instituições de ensino ao não fiscalizar de forma gradual e eficaz as instituições públicas, empresas privadas ou os profissionais liberais que recebem estagiários, acabam comprometendo o objetivo pedagógico desse processo (KLEIN, 2009), evidenciado na Tabela 4.

Nela se faz a relação do acompanhamento da Universidade com aplicação do conhecimento aprendido no âmbito acadêmico que é aplicado no ato do estágio. Ao total de estudantes que afirmaram desenvolver os conhecimentos adquiridos na UEPA 47,4% alegaram não desenvolver estes na prática do estágio e 91,1% desses afirmaram que não são acompanhados pela instituição de ensino.

Tabela 4 - Desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos na UEPA e acompanhamento da UEPA as atividades na Academia

		A UEPA acompanha as atividades na Academia			
		Sim	Parcialmente	Não	Total
Desenvolve os conhecimentos adquiridos na UEPA	Sim	6 (13,3%)	7 (15,5%)	32 (71,2%)	45 (47,4%)
	Parcialmente	0	1 (20,0)	4 (80,0%)	5 (5,3%)
	Não	0	4 (8,9%)	41 (91,1%)	45 (47,4%)
Total		6 (6,4%)	12 (12,6%)	77 (81%)	95 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

Esse não acompanhamento da instituição de ensino, no qual nesta pesquisa é a Universidade do Estado do Pará, abre precedentes a normas irregulares dos proprietários das academias de ginástica, quando elas usam de má fé a conduta de não deslocar um profissional formado para auxiliar o estagiário no aprendizado laboral, conforme observado Tabela 5, descaracterizando o estágio e o tornando ilegal de acordo com § 1º do art. 3º da Lei do estágio.

Tabela 5 - Referente o acompanhamento do professor da academia de ginástica

	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
Tem orientação permanente de professor da empresa	50 (52,6%)	33 (34,8%)	12 (12,6%)	95 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

Tendo feitas as análises sobre o exposto na tabela acima, novamente notamos uma irregularidade e descaracterização dessa prática “educativa”, quando o estudante não é supervisionado por um profissional formado, ou quando cabe ao estagiário assumir as turmas nas academias como professor. O § 2º do art. 3º da Lei do estágio destaca que o descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Esses desdobramentos da prática do estágio atingem novas relações e compreensões acerca do que está sendo realmente desenvolvido nestes ambientes que se encontram em recintos privados. Diante dessas situações encontradas uma quantidade significativa de estagiários, da amostra pesquisada, não se reconhece como tal, e sim como trabalhadores, pois eles exercem o mesmo ato laboral e assumem as mesmas responsabilidades dos profissionais formados. Devido às situações objetivas no ato do estágio a maioria afirma, que equivale 65,3%, que são cobrados por seus superiores pelo seu desempenho da mesma forma que um profissional empregado formado nas academias conforme a Tabela 6. Desse total, cerca de metade do grupo se identifica como trabalhador e a outra metade como estagiário.

Tabela 6 - Cobrança no estágio por desempenho e a função que desenvolve no Estágio

		Qual sua função no Estágio		
		Trabalhador	Estagiário	Total
É cobrado no Estágio por desempenho	Sim	30 (48,4%)	32 (51,6%)	62 (65,3%)
	Às vezes	13 (50,0%)	13 (50,0%)	26 (27,4%)
	Não	4 (57,1%)	3 (42,9%)	7 (7,3%)
Total		47 (49,5%)	48 (50,5%)	95 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

Outro fato que corrobora a subordinação dos estagiários para se tornar mão de obra barata e precarizada nas academias de ginástica é a multifuncionalidade que os mesmos executam nestas empresas desde ser atendente a outras atividades não acordadas no ato da contratação.

Neste sentido, os estagiários afirmam que realizam atividades multifuncionais e externas aquelas propostas inicialmente no estágio nas academias, descumprindo o inciso III do Art. 3º da Lei n. 11.788/08. Esta afirmativa é observada em confronto pelo reconhecimento de como eles

caracterizam o desempenho da função que executam no estágio evidenciado na Tabela 7.

Tabela 7 - Realiza mais de uma atividade na academia e a função que desenvolve no Estágio

		Qual sua função no Estágio		
		Trabalhador	Estagiário	Total
Realiza mais de uma atividade na academia	Sim	17 (48,6%)	18 (51,4)	35 (36,8%)
	Não	30 (60,0%)	30 (50,0%)	60 (63,2%)
Total		47 (49,5%)	48 (50,5%)	95 (100%)

Outra implicação encontrada foi que apenas 21% relataram conhecer completamente os direitos e deveres pertinentes à nova lei do estagiário. Tal fato acaba confluindo para a desvirtuação do estágio e dificulta a resistência e organização dos estagiários contra estes abusos conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Conhecimento dos estagiários sobre a lei do estágio

Conhece a Lei de Estágio			
Sim	Parcial	Não	Total
20 (21,0%)	55 (58,0%)	20 (21,0%)	95 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos Estudantes do CEDF/UEPA, 2013.

No entanto, é preciso analisar outra dimensão sobre os fatos evidenciados. Quando apenas analisamos do ponto de vista jurídico as questões pertinentes das relações de trabalho dos estagiários que atuam nas academias de ginástica estamos fazendo apenas uma análise fenomênica, do objeto em estudo; o que entendemos, como análise míope, de modo que, é estratégia do capital garantir novas formas de dominação e intensificação do trabalho nos tempos atuais, principalmente pelas maiores redes empresarias como as grandes academias de ginástica que criam mecanismos que camuflam as formas de exploração geradas a partir da flexibilidade de seus protocolos organizacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises feitas sobre a constituição do estágio no atual mundo do trabalho, e dos resultados encontrados acerca do estágio não obrigatório realizado pelos estudantes de Educação Física, da Universidade do Estado do Pará, nas academias de ginástica de Belém, pode-se inferir a assertiva de uma conexão existente entre os avanços e retrocessos da nova Lei do estágio e as intensas metamorfoses do mundo do trabalho na inesgotável crise do capitalismo.

É notável que a precarização do trabalho humano que assola a classe trabalhadora agravou as condições de produção e reprodução da vida e existência humana se manifesta no contrato e prática do estágio não obrigatório quando percebida sobre o viés que o mesmo é uma forma

mascarada legalmente de absorver mão de obra barata e por se aproximar do contrato de emprego celetista, mas que não possui direitos trabalhistas.

Para as academias de ginástica, a contratação de estagiários mostrou-se altamente lucrativa. Isso porque ela teria uma brusca redução de encargos trabalhistas associada ao aumento da qualidade da produção.

A carência de acompanhamento e de uma instituição responsável pela fiscalização efetiva cria espaço para disfunções da proposta original, fazendo surgir formas precárias de estágio, em que o estudante assume as mesmas funções de um funcionário e desenvolve atividades sem relação com o curso. Essa constatação confirma que o crescimento dos estágios, paralelamente ao aumento dos contratos flexíveis de trabalho, aumenta a ambiguidade sobre os objetivos desta prática, fazendo com que muitas empresas vejam essa modalidade como uma oportunidade de redução de custos com pessoal.

As empresas buscam recrutar estudantes já como possíveis trabalhadores. Os estudantes necessitam deste vínculo em razão do retorno financeiro ou para a aquisição das credenciais necessárias para postularem um emprego formal posteriormente.

Portanto, essa configuração encontrada na prática do estágio não obrigatório nas academias de ginástica só existe por meio da mediação entre a crise estrutural do sistema capitalista com a queda da taxa de lucro do capital que imprime mudanças em sua face para atender o restabelecimento das suas margens de lucro.

Para isso, novas formas de contratos flexíveis de trabalho passam a existir, como o contrato de estágio; novas formas organizacionais da produção como as técnicas Toyotistas são amplamente difundidas, por meio de seus protocolos organizacionais e o desenvolvimento das competências de acordo com as características da empresa na busca de formar novos talentos são características encontradas na reconfiguração do mundo do trabalho em intensas afinidades com as relações de trabalho localizado nas academias de ginástica a partir da reestruturação produtiva do sistema capitalista.

Contudo, a solução para o problema encontrado no processo do estágio não obrigatório é uma política global de formação na qual garanta desde o acesso a permanência do estudante no ensino superior público; ao ensino, pesquisa e extensão de qualidade em que os alunos possam vivenciar e desenvolver seus conhecimentos através das experiências dentro da universidade, que ele não necessite sair dela para se submeter às condições precárias do mercado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londina: Práxis, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

- BRASIL. Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CAPINUSSÚ, José Maurício. **Academias de ginástica e condicionamento físico – origens**. ATLAS DO ESPORTE NO BRASIL. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 7. ed. São Paulo: LTR, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FURTADO, Roberto Pereira. **O não-lugar do Professor de Educação Física em academias de ginástica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno. **CONFEF: organizador da mercantilização do campo da Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GATTI, Bernardete. **A pesquisa quantitativa**. São Paulo: FE/USP, 1986.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- KLEIN, Carla. **Estágio: Uma Fraude ao Contrato de Trabalho?** Monografia (especialização em direito e do Trabalho e Previdência Social) - Centro Universitário FEEVALE, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Novo Hamburgo, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUIGI, Capone. **A fraude à lei do estágio e a flexibilização do direito do trabalho**. Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg. Belo Horizonte, v. 51, n. 81, p. 47-70, jan./jun. 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MENDES, Alessandra. **Atuação do profissional e condições de trabalho do Educador Físico nas academias de ginástica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2010.
- NOZAKI, Hajime. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da regulamentação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- PERELLÓ, J. S. **Pedagogia do estágio**. Belo Horizonte, Editora PUC; Minas Gerais: CIEE/MG, 1998.
- POCKRANDT, Melina. **Feira movimentada mercado de saúde e bem-estar no Sul do Brasil**. SISSAUDE. 6 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.sissaude.com.br/sis/inicial.php?case=2&idnot=19118>>. Acesso em: 15 set. 2013.
- PRATES, Mauricio Munback. **Empreendedorismo, uma ideia de academia de ginástica**. Monografia - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.
- QUELHAS, Álvaro de Azevedo. **Trabalhadores de educação física no segmento fitness: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- SEVEERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007
- SILVA, Andresa Darosci. **Características do comprometimento de estagiários com organizações de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.
- TROTSKY, Leon. Peculiaridades do desenvolvimento da Rússia. In: TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa**. Tomo 1. São Paulo: Sundermann, 2007. p. 17-29.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.

Debora De Souza Costa
Maria Do Socorro Castro Hage

Resumo: Este estudo apresenta como temática: Estágio supervisionado: Desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo. Objetivando investigar o que o estágio supervisionado representa na formação do pedagogo, a partir dos desafios colocados acerca do aprendizado da práxis. Tendo como principal questão quais as contribuições que o estágio supervisionado proporciona para a formação do pedagogo, considerando os desafios encontrados no campo do estágio que possivelmente influenciam na sua práxis? Na construção deste artigo reuniu-se ideias de diversos autores como Pimenta e Lima (2012), Silva (2011) e Freire (1996) que possibilitaram uma maior compreensão do tema em discussão, dando suporte à pesquisa de campo com o enfoque qualitativo. O método utilizado na pesquisa de campo foi a entrevista, por meio da utilização de questionários com perguntas abertas, como instrumento para coletar os dados. O lócus da pesquisa se deu na Universidade do Estado do Pará- campus X no município de Igarapé-açu, tendo como sujeitos entrevistados nove acadêmicos (estagiários do curso de pedagogia da UEPA), para investigar qual sua percepção em relação ao estágio supervisionado. De posse dos dados coletados foi possível fazer uma análise crítica, reflexiva e contextualizada da temática em discussão e responder a questão principal.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O período de formação, em qualquer curso de formação, é um período marcante e que permanecerá marcado durante cada momento da realização do trabalho de cada profissional. Dessa maneira, cada conhecimento teórico, prático ou teórico-prático adquirido no decorrer desse processo de formação influenciará diretamente na realidade profissional de cada indivíduo formado, fazendo com que seja construída uma identidade profissional própria. E dentre os diversos profissionais inseridos no campo de formação, está o pedagogo, que também tem como função em seu currículo a docência, que é necessariamente importante na formação da sociedade, pois esta encontra-se em direta relação com a educação.

Nesse sentido, a formação docente necessita ter o seu trabalho direcionado para constantes observações, reflexões críticas e reorganizações das ações. De tal modo que tenha como finalidade o desenvolvimento de um profissional (professor) que deve ser formado em função do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que resultem em uma transformação social, implicando assim, na construção da identidade docente.

Dessa forma, a identidade docente deve ser construída, girando em torno de elementos constituintes da base formativa dos futuros profissionais pedagogos, que são representados pelos conhecimentos e atividades desenvolvidas, visto que, sejam apropriadas de instrumentos teóricos e metodológicos referentes a compreensão do âmbito escolar, seus sistemas de ensino e políticas educacionais. Sendo que, tudo implica em uma preparação para a realidade escolar a ser vivenciada.

Assim, é necessário compreender a formação docente como um processo envolto de complexidade, uma vez que mantém ligação com uma diversidade de espaços e conhecimentos a serem relacionados entre si, que devem ser transformados em conhecimento científico. Revelando assim, uma práxis permissível a uma realização íntegra e compromissada do seu trabalho com a

aprendizagem dos seus alunos. Em outras palavras, não podemos deixar de olhar a subjetividade do professor como um sujeito com seus conhecimentos e suas limitações no processo de crescimento profissional. E que, por isso, em sua formação é preciso fazer com que o docente tenha a atitude de refletir, pesquisar e criticar para contribuir tanto na sua profissão como no desenvolvimento educativo da sociedade.

A formação docente é uma questão essencial a ser tratada, pelo fato de que os professores desempenham a articulação entre a teoria e a prática, buscando relacionar sistematicamente componentes teóricos com as ocasiões da realidade prática. Dessa forma, ao refletir sobre currículo de formação, enfatiza-se primeiramente a prática como uma atividade formadora, como exercício formativo para o futuro educador.

Freire (1996) nos propõe a temática da formação docente juntamente com a análise da prática educativo-progressista em prol da autonomia do ser educando, enfatizando os saberes essenciais desenvolvidos pelos educadores, tanto no referente ao processo de formação para o trabalho, quanto no próprio dia-a-dia de suas atividades, ou seja, como docentes devem incorporar estes saberes na sua prática educacional.

Diante de um discurso da prática educacional crítica, este autor nos faz refletir, ao afirmar que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (IBID, 1996, p.41).

Tratar sobre a formação docente no cotidiano do ser educador, efetivamente nas suas experiências da docência torna-se uma tarefa árdua, partindo do pressuposto que existem vários desafios a serem enfrentados, como a desvalorização do profissional docente, através dos salários ou por ser reconhecido apenas como um reprodutor de informações e por vezes pelas condições precárias de trabalho. Desse modo, não levando em consideração que os indivíduos dessa formação docente representam os futuros formadores da sociedade e participantes diretos da educação. E que a cada melhoria no processo de formação docente há incidência direta na melhoria da educação brasileira.

Diante de tudo isso, o reconhecimento da formação docente como um mecanismo importante na melhoria da educação, a ela (formação docente) deve ser lançado um olhar de valorização, pois esta é representante de uma parcela de contribuições na busca por uma sociedade justa, onde o docente tenha o compromisso de enriquecer a sua profissão, buscando mobilizar, identificar e construir os saberes que são primordiais para a efetivação da sua prática.

Os cursos superiores, além de buscar a formação de cidadãos com competência para intervir no espaço social, pretendem preparar os alunos para o mercado de trabalho. Tal fato evidencia a necessidade de que os alunos de cursos superiores tenham oportunidades concretas de evidenciar o exercício da profissão que escolheram, sendo o Estágio Supervisionado um momento fundamental para o cumprimento desta finalidade (SILVA, 2011, p. 35).

Dentro do campo das graduações estão as teorias estudadas a serem empregadas na atuação deste futuro profissional. Assim, a prática que será obtida através das experiências vivenciadas no estágio supervisionado é de fundamental importância, pois o graduando, inserido em um ambiente relevante a sua futura atuação, é possibilitado a ele oportunidades para observar e analisar tal contexto, para que a partir disso, se crie novas práticas em seu trabalho. E como tal, não há maneira melhor de (re)conhecer a realidade da sua área, senão estando em direta convivência com ela.

Desse modo, o estágio permite valorizar a graduação e favorecer o futuro profissional, tornando-se necessário que sua experiência seja preparadora e coincidente com a realidade que será encontrada após sua formação. Aliás, parte significativa dos graduandos, somente tem a oportunidade de contato com a sua futura área de trabalho no decorrer do estágio ao final de sua graduação.

Por sua vez, o estágio supervisionado direcionado a pedagogia é realizado no final do curso, partindo do pressuposto que o acadêmico esteja com fundamentação teórica completa para executar a ação prática no campo profissional, no qual este momento irá impulsionar e promover novos saberes por meio das experiências, visando um aprendizado de competências e atividades para a vida cidadã e para o trabalho.

O estágio supervisionado se consolida no campo prático que prevê integrar o itinerário formativo do acadêmico desenvolvendo e aprimorando habilidades e competências que são essenciais para sua formação inicial e continuada, portanto, o estágio se compõe como meio formador e difusor de conhecimentos teórico-práticos.

Nesta direção, o estágio vai além da dimensão de uma formação básica propriamente dita, em que não se resulta em punhados de técnicas e simples metodologias, porém, é um bojo de ação formativa entre o saber e o fazer, a priori, visa uma aprendizagem significativa com postura analítica, crítica e reflexiva a partir de sua prática. Como afirma Pimenta e Lima apud Buriolla (2012, p.62) “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída refletida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, refletida e crítica e, por isso deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

Para isso acontecer de fato é preciso que o estagiário tenha uma leitura da realidade que o cerca para favorecer na compreensão das informações e intervir de modo sistemático por meio de elementos coerentes e adaptativos para não tornar a prática pela prática, numa concepção pragmática e linear. Entretanto, que possa aprender a conhecer e conceber a sua realidade

constituindo um profissional capaz de exercer sua função de maneira condizente, e com fundamentos dos determinados conhecimentos teóricos e práticos, a fim de suscitar a articulação entre teoria e prática.

Com essa atitude de construção de conhecimentos através da integração entre as teorias e as práticas, é possível gerar momentos reflexivos, de forma que em meio as vivências observadas com as diferentes práticas, sejam produzidas novas. A partir desta reflexão, a relação entre teoria e prática é o ápice do conhecimento profissional docente e da configuração de distinguir e identificar os atores de sua produção e utilidades.

Por outro lado uma concepção dicotômica nesta interação entre teoria e prática, concebida numa visão de separação, a teoria constituída como um conjunto de princípios e fundamentos considerados com veridicidades de modo absoluto e universal. A prática entendida como uma ação independente da teoria, com seu próprio raciocínio.

Este distanciamento existente entre esses elementos teoria e prática torna-se um problema no aprendizado do docente. Diante desta problemática é proposto que a teoria e a prática se tornem indissociável e recíproco, mantendo uma articulação. No qual se têm uma perspectiva de concepção dialética visto que a teoria não pode ser compreendida como conjuntos absolutos, e sim é elaborada e exercida por meio dos conhecimentos da realidade concreta mediante ao papel da prática, de tal modo que são atribuídos como os dois elementos fundamentais, trabalhados de forma íntegra, constituindo uma unidade no processo de formação do docente.

Como um componente de integração, o estágio curricular supervisionado possui a função de integrar teoria e prática para que assim seja um momento de obtenção, aperfeiçoamento e produção de novos conhecimentos ao aprendizado profissional. De fato, o acadêmico acaba participando de novas experiências que configuram as suas dimensões formadoras, visto que requer noções críticas dos fatos reais e das articulações entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática.

Como caminho metodológico de nosso estudo, construímos inicialmente um referencial teórico sobre a temática e posteriormente, uma pesquisa de campo, realizada no município de Igarapé-açu na Universidade do Estado do Pará-Campus X, tendo caráter qualitativo, assim, utilizamos como instrumento de pesquisa, os questionários com perguntas abertas. Os sujeitos envolvidos foram nove acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 2010. Estes foram incentivados a falarem sobre suas próprias vivências enquanto estagiários na docência. Dessa forma, nessa análise identificamos os estagiários como: E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8 e E9, para assim, facilitar a análise da coleta de dados e preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. Com intuito de investigar qual a perspectiva dos estagiários em relação ao estágio supervisionado.

Na primeira pergunta relacionada à importância que o acadêmico atribui ao estágio supervisionado para sua formação; obtivemos as seguintes respostas:

O estágio é importante pois é um elemento de construção do aprendizado, onde os acadêmicos percebem na realidade o seu futuro papel de atuação. (E-1)

O estágio é importante, pois é o momento que experienciamos nossa futura profissão é o momento de colocarmos em práticas as teorias estudadas. (E-2)

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do acadêmico, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano. (E-3)

O estágio supervisionado é essencial para todos os acadêmicos de licenciatura, pois é neste que podemos vivenciar o dia a dia de nossas futuras carreiras profissionais, observando os desafios e a realidade da instituição. No estágio existe a possibilidade da práxis, na qual deve-se ser feita reflexões acerca do que foi estudo na universidade relacionando com a realidade do local de estágio. (E-4)

É de fundamental importância, uma vez que, através dele posso vivenciar na prática o que estudo na teoria, com a segurança de ter um professor me orientando e tirando as dúvidas provenientes da dicotomia prática x teoria. (E-5)

O estágio é importante para que conheçamos e nos preparemos para realidade da profissão que escolhemos exercer. É ele que vai nos dar a certeza ou não do que queremos para nossa vida profissional, principalmente a partir das nossas alegrias ou frustrações. (E-6)

O estágio supervisionado é de grande relevância para a minha formação, pois é por meio dele que terei a oportunidade de sair da teoria e vivenciar na prática o que é abordado em sala de aula. (E7)

O estágio é de suma importância na vida acadêmica e profissional, já que é por meio dele que os formandos conhecem o ambiente e com quem irão trabalhar futuramente. (E8)

Acredito que seja de grande importância por remeter a nós futuros docentes a experiência real das atividades atribuídas aos professores como, o trabalho em sala de aula, planejamento de atividades, etc. (E-9)

A partir dessas respostas compreendemos que todos os estagiários entrevistados concordam que o estágio supervisionado tem um valor crucial na formação inicial e no desenvolvimento significativo dos mesmos. Uma vez que, promove a construção integral do aprendizado do estagiário e oportuniza experimentar a sua futura atuação, ou seja, pôr em prática as teorias estudadas, de maneira orientada.

Deste modo, os estagiários entrevistados entendem que o estágio supervisionado é fundamental no seu processo formativo e na construção da sua identidade profissional, conceituado como um campo de conhecimento e oportunidade de imersão no campo profissional, espaço e tempo, privilegiados para a realização da práxis educativa. Confirmado, portanto, a relevância do estágio supervisionado como o lócus de formação, aprendizagem e intercâmbio de experiências e saberes, como, Pimenta e Lima (2012, p. 64) afirmam que:

Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelo saberes e não ainda pelas atividades docentes.

Na segunda questão, indagamos se os estagiários concordam que o estágio seja realizado no final do curso, obtivemos as seguintes respostas:

Não, pois o mesmo deveria se realizado no meio do curso, pois nesse período já teríamos visto algumas teorias e, teríamos a certeza de estar na area certa. (E1)

- Não concordo, pois seria interessante se o estágio acontecesse ao longo do curso para que pudéssemos ir experienciando a realidade da profissão. (E-2)
- Não, pois é de grande magnitude que o acadêmico vivencie desde o início do curso a realidade das escolas e espaços não escolares onde o pedagogo pode atuar. (E-3)
- É necessário que este acadêmico/estagiário possua conhecimentos básicos para agir nas mais diversas situações encontradas em seu ambiente de estágio. Entretanto, acredito que estes acadêmicos devem vivenciar e conhecer logo no início do curso, através de uma disciplina específica, seus futuros locais de trabalho para que tenham a certeza de que querem continuar cursando e já relacionando os estudos acadêmicos com a sua realidade futura. (E-4)
- Acredito que não deva ser realizado apenas no final do curso, mas também não pode ser no início, onde ainda não temos embasamento teórico e não conseguiremos relacioná-lo à teoria ainda ausente, na minha opinião ele deve vir acompanhado da disciplina teórica. (E-5)
- É importante sim que o estágio aconteça no final do curso, pois é necessário primeiro que conheçamos teóricos para termos embasamento, que conheçamos também as tendências pedagógicas, as propostas para uma educação de qualidade entre outras, para então conhecermos e enfrentarmos a realidade com mais confiança, mesmo que esta nos surpreenda/(E-6)
- Não, penso que deveria ocorrer no meio do curso pelo menos e não no final para que pudéssemos ter um maior aproveitamento das experiências vividas. (E-7)
- Não, porque infelizmente tem gente que só percebe que não serve para a área que escolheu, no estágio. Então, eu achava melhor que o mesmo começasse pelo menos no meio do curso, já que são vários estágios, e fosse até o final dele. (E-8)
- Eu não concordo! Ao final de um curso os trabalhos estão acumulados com a construção do TCC, e com isso dispõe de pouco tempo para se dedicar totalmente ao estágio. (E-9)

Observa-se que o E-1, E-2, E-3, E-4, E-5, E-7, E-8 e E-9 relataram que não estão de acordo que o estágio seja realizado somente ao final do curso, pois acreditam que é no ambiente de atuação que se pode reafirmar a escolha da profissão, considerando a prática como momento decisivo para o futuro profissional. Por isso, o estágio deveria se desenvolver no decorrer do curso, de maneira que fosse experienciado com relação à sua futura atuação, se reconhecendo enquanto profissional docente, de forma que para cada teoria estudada, houvesse um momento prático a fim de consolidar a práxis pedagógica.

Assim, o compromisso com a carga horária e a realização das atividades teriam um andamento constante entre teoria e prática, não resultando em um acúmulo de trabalhos, como acontecem no período de conclusão do curso, em função das atividades de estágio e a construção do Trabalho de Conclusão de Curso acontecerem simultaneamente.

De acordo com o capítulo IV do artigo 8º do CNE/CP nº 3/2006 o “estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:”

Por outro lado, E-6 concorda que o estágio seja realizado ao final do curso, pois menciona que primeiro devem ser abordadas as teorias, de modo a apresentar subsídios teóricos e metodológicos para então poder atuar como docente. Sendo também uma forma de se deparar com a realidade de maneira confiante, buscando assim, fazer uma educação de qualidade.

Na terceira pergunta relacionada às dificuldades encontradas no desenvolvimento do estágio supervisionado, os estagiários assim se posicionaram:

As dificuldades iniciaram desde a autorização para a realização do estágio até o desenvolvimento, como por exemplo a falta de um profissional específico da área para acompanhar e conhecer realmente seu papel/função. (E-1)

As dificuldades encontradas foram mais de cunho institucional e burocrático, por conta da falta de convênio da Universidade com as instituições, outra dificuldade foi a escassez de locais disponíveis, especialmente em ambientes não escolares. (E- 2)

No estágio me deparei com diversas dificuldades, a primeira delas é encontrar um espaço que esteja disponível para realizar o estágio, pois na maioria das vezes os profissionais não gostam de aceitar estagiários. Outra dificuldade é conseguir identificar possíveis problemas nesses ambientes e conseguir pelo menos tentar solucioná-los, pois além dos funcionários já ter uma rotina no trabalho eles sentem receio de relatar com precisão suas necessidades. (E-3)

As maiores dificuldades foram que alguns responsáveis da instituição ficavam com receio de apresentar e falar do local de estágio para nós estagiários, pois sabiam que iríamos avaliar tudo que nos relatassem. E, outra dificuldade foi em aplicar nosso Plano de Estágio, pois os funcionários já tem sua rotina de trabalho e em sua maioria não se dispunha a mudar para melhorar. (E-4)

São três as grandes dificuldades: 1ª a falta da correlação com a teoria, muitas vezes o que presenciamos no estágio não condiz com o que aprendemos na literatura e 2º a ausência dos orientadores, que por não serem da cidade vem apenas no primeiro dia para dar orientação e no último para avaliar os relatórios e 3º a falta de lugares pertinentes para a realização dos estágios. (E-5)

A única dificuldade que encontrei durante o estágio foi em relação a falta de respeito (seriedade / credibilidade) que alguns alunos tinham comigo, pois estes achavam que somente a minha supervisora podia, por exemplo, resolver os problemas em sala de aula. Tais pensamentos desses alunos em determinadas situações não permitiam com que alguns planejamentos de aulas realizados por mim não tivessem pleno êxito. Para algumas crianças da turma que estagiei, somente a minha supervisora tinha autoridade suficiente para impor ordem, principalmente pelo fato de elas perceberem a diferença de idade entre mim (estagiária) e a professora (supervisora). (E-6)

A maior dificuldade é você se deparar com algo novo, nunca vivido na prática, nós deveríamos ter um melhor preparo antes de chegar a essa etapa. (E-7)

Em pedagogia aqui no campus X de Igarapé-Açu, é a falta de espaço com a presença de pedagogos, espaço estes não escolares. Essa foi a maior dificuldade encontrada. (E-8)

Acredito que uma das principais dificuldades encontradas no estágio é a falta de experiência por parte dos que ainda não tiveram em sala de aula. Outra dificuldade que eu percebo é a má recepção dos professores da sala de aula com os estagiários, principalmente no ensino fundamental. (E-9).

A percepção dos entrevistados com relação as dificuldades encontradas, se dividem em quatro concepções vivenciadas:

A primeira faz menção a encontrar locais disponíveis para a realização do estágio, envolvendo tanto as questões burocráticas, por parte da inexistência de convênios da instituição (universidade) com os espaços selecionados para estágio, quanto para com a aceitação de estagiários, uma vez que, alguns professores não se sentem à vontade com a presença desses. Dessa forma, no que diz respeito a essa dificuldade, pode-se inferir que o estágio antes mesmo de ser iniciado, torna-se um momento de frustração.

A segunda dificuldade diz respeito ao andamento do estágio, no qual, incluem a identificação e a possível resolução de problemas encontrados no local onde estava estagiando; o respeito não apresentado por parte dos alunos aos estagiários, fazendo dessa forma, com que o plano de ação construído e aplicado não tenha um bom rendimento. Por assim ser, a surpresa de se deparar com o que nunca tinha vivenciado antes, acaba por enfatizar a necessidade do ofício de ser

professor, em relação a autoridade, de ser firme, mas afetivo ao mesmo tempo e pensar nos possíveis obstáculos que podem surgir na realização de suas atividades, tendo sempre um “plano b”.

A terceira é direcionada a ausência de orientações acerca das atividades desenvolvidas no estágio e a falta do professor supervisor para acompanhar e avaliar as ações dos estagiários, visto que o professor supervisor está presente apenas no início do estágio e no final, para a entrega de trabalhos e a nota final. Resultando em um processo de aprendizagem falho.

A quarta e última dificuldade mencionada, faz referência a articulação entre a teoria e a prática, que por sua vez, a um distanciamento do que se estuda na universidade e o que se vivencia no ambiente escolar, revelando assim que a falta de preparo quando se depara com uma situação nova, acaba por prejudicando o graduando. Dessa maneira, é necessário que além das teorias, também seja mencionada a verdadeira realidade do que seria a escola, a sala de aula, para que o graduando se mantenha preparado para o primeiro contato com a realidade e não tenha momentos de surpresas e inseguranças.

Na quarta questão, quando perguntamos se na realização do estágio, foi percebida a concretização da relação teoria e prática e de que forma? Obtivemos as seguintes respostas:

As vezes, pois em alguns momentos foi percebido nas atitudes, falas dos profissionais o embasamento teórico. (E-1)

Em algumas vezes, pois a teoria muitas vezes aparece de forma muito romantizada diferente da prática, e em outras nos auxiliam. (E-2)

Sim. O Estágio Supervisionado é considerado muitas vezes como pólo prático dos cursos de formação, mas nem tudo é uma maravilha, pois a teoria encontrada na universidade muitas vezes é bastante diferente da realidade da nossa região, portanto existe certa dificuldade em ver toda essa teoria se concretizando. (E-3)

Sim. Não de forma bem definida, pois muitos dos autores estudados na universidade que retratam da educação viveram e fizeram suas pesquisas em contextos diferentes da nossa realidade atual. Entretanto, é necessário compreender a essência dessas metodologias estudadas, na forma de relaciona-la com a realidade. Adicionei grandes experiências no estágio supervisionado, na qual, a relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem são primordiais, percebi que a teoria sem prática é cega e a prática sem teoria é vã. Então, é na junção destes dois procedimentos que se obtém uma real forma de planejar, pois com os conhecimentos teóricos e com as informações da prática e suas realidades é que se pode construir um planejamento de ação que realmente faça sentido e traga resultados positivos para a instituição. (E-4)

Nos estágios que eu já fiz não consegui observar esta concretização, ao contrário, o que observei é que a realidade é bem diferente da literatura. (E-5)

Como realizei meu estágio em uma instituição particular (SESC), tive muitas possibilidades para desenvolver atividades e projetos sem muitas dificuldades, principalmente pelo fato de a escola que estagiei fornecer os recursos materiais para que eu realizasse minhas aulas. Contudo, sabemos que a prática ainda está distante de alcançar a teoria, pois esta última é perfeita para quem nunca vivenciou a prática. A exemplo disto percebemos que, por exemplo, a teoria diz que podemos e devemos utilizar metodologias inovadoras, o lúdico, para envolver todos os alunos e para que este aprendam com mais facilidade, porém mesmo com o esforço do professor muitos alunos não estão preocupados com seu rendimento escolar. Outro fator que não condiz a teoria com a prática, principalmente nas instituições públicas de educação, que também realizei estágio em um pequeno período de tempo é em relação a construção e desenvolvimento de projetos, pois muitos destes quando são desenvolvidos não alcançam todos os seus objetivos por vários motivos como, a falta de recursos materiais e/ou apoio pedagógico./E-6/

As vezes no 1º estágio, o de gestão, percebi isso, pois a direção trabalhava de maneira democrática, no 2º estágio em ambientes não escolares já foi diferente, o pedagogo não exercia o seu real papel e no presente estágio em Ed. Infantil, apesar de pouco tempo, percebi que a professora faz essa relação ao se preocupar como está o conhecimento de cada aluno, com atividades de acordo com o que cada um traz em sua bagagem. (E-7)

Na maioria das vezes sim, como a forma de trabalho dos alunos, os projetos feitos, dentre outros. Mas já passei por outros estágios em que o profissional se omitia em fazer o seu papel de pedagogo. (E-8)

Sim, o estágio é a oportunidade de por em prática tudo o que aprendemos no decorrer do curso, e perceber se as técnicas e teorias darão certo na íntegra ou terão que ser adaptadas. (E-9)

A partir dessas informações acerca da concretização entre teoria e prática, os estagiários, de forma geral, alegaram que em determinados momentos a teoria se enfatiza nas atividades desenvolvidas em sala de aula, no entanto, algumas teorias ainda se distanciam da realidade, demonstrando perfeição e romantismo para com a educação. Com isso, a relação dialógica entre teoria e prática deve ser evidenciada, uma vez que trabalhar somente a teoria não produz resultados e praticar sem embasamentos não desenvolve significados para a educação. Situação essa que acontece em alguns casos de omissão por parte do professor.

Dessa forma, é necessário que se trabalhe a teoria e a prática de forma indissociada, buscando construir objetivos a serem alcançados e ações que se façam valer de forma significativa o conhecimento. Avaliar essa relação é de fundamental importância, pelo fato de que através de estudos teóricos e experiências práticas são formados e reformulados propostas de trabalhos pedagógicos, fazendo com que a cada situação diferente seja realizada uma adequação para um melhor rendimento do aluno e do próprio professor.

Deste modo, Fazenda apud Piconez (2006, p.53) aborda que os estagiários necessitam reconhecer e saber a real função da teoria para, que dessa maneira, sejam capazes de utilizá-la na prática, isto é, no estágio e também para toda a carreira profissional. De tal forma que os conhecimentos estudados no âmbito acadêmico possibilitam conhecer seu campo de atuação e ter condições de projetar o que de fato acontece na prática. Vale enfatizar que o processo de formação constante não deve ocasionar um “engavetamento teórico”, ou seja, todos os conhecimentos teóricos aprendidos devem ser desabrochados na concretidade, assim como, não se pode pensar numa prática sem a reflexão e a crítica. Para que assim possa efetivar a práxis pedagógica, articulando a formação teórica e a prática do dia-a-dia, compreendendo que a teoria é construída sobre a prática e prática é estabelecida a partir da teoria, a priori, ambas andam juntas, uma explicando e completando a outra numa ação transformadora e reflexiva em prol de uma educação emancipatória.

Na quinta e última pergunta questionamos como os estagiários avaliam o estágio supervisionado e o que propõe para o seu aperfeiçoamento, os mesmos se posicionaram da seguinte forma:

Avalio o mesmo como elemento essencial para o aprendizado do aluno, pois é neste momento que o mesmo se percebe nesta área. Acordos entre a universidade e o ambiente de estágio. (E-1)

Bom, porém poderia melhorar a questão da supervisão, uma vez que no nosso estágio sentimos falta disso. (E-2)

Posso dizer estágio supervisionado é de grande importância para o acadêmico, pois é nele que vamos poder relacionar toda teoria estudada na academia. Seria muito importante se a universidade criasse um vínculo com o ambiente a ser realizado o estágio, pois teríamos mais facilidade em sermos aceitos nessas instituições. (E-3)

O estágio supervisionado é de grande importância, trazendo experiências para a vida acadêmica e profissional. Aprende-se a ser mais responsável, atuante e analítico, buscando novas formas ação com o pensamento crítico sobre a realidade do local do estágio, priorizando assim um melhor processo de ensino-aprendizagem. Uma proposta para melhorar nossa atuação no estágio seria uma maior relação entre a universidade e o local de estágio, assim como os professores supervisores realizassem uma reunião com a instituição para que eles compreendam a importância de estagiar, com recebendo com tranquilidade e nos envolvendo na rotina da instituição. (E-4)

O estágio supervisionado é válido e deve ser reforçado a sua importância, porém apresenta grandes lacunas, que para preenche-las é preciso reorganizar o sistema, buscando lugares (parceiros) onde os profissionais sejam comprometidos com o seu trabalho e com o papel de supervisor do estagiário, onde este possa observar a teoria na prática. (E-5)

O estágio é essencial para a formação profissional de qualquer indivíduo, pois este colabora no processo de aprimoramento da profissão que até então é limitada na teoria. Uma proposta para melhorar os estágios é o total apoio pedagógico, pois mesmo sabendo que os profissionais que atuam na área que vamos estagiar já passaram por esta fase, muitos recebem os estagiários mal ou não dão credibilidade para esta importante fase de formação profissional, além de muito desses profissionais jogarem todas as responsabilidades para os estagiários sem ao menos orienta-los. (E-6)

Muito bom, pois proporciona a vivência da prática, mas poderia melhorar em alguns aspectos como por exemplo mais orientações sobre os estágios e em relação ao período em que ocorre como citei na resposta 2. (E-7)

Na verdade de supervisionado só tem o nome, porque mau vemos os supervisores no local de estágio, isso quando não aparecem mesmo. Então deveria melhorar nesse sentido de supervisão de professores que contribuam positivamente para o nosso conhecimento, e não que nos deixe mais perdidos. (E-8)

O estágio é uma etapa indispensável para a formação, mas não só por ser obrigatório, mas também primordial. Sugiro para a melhor forma de trabalhar o estágio seria intercalá-los durante o curso após as disciplinas específicas. (E-9)

Diante desses relatos podemos destacar novamente a essencialidade do estágio supervisionado constituído como um elemento curricular primordial no processo de formação acadêmica, visto que, todos os estagiários considera-lo como um espaço privilegiado. Daí dispõe de condições que necessitam de alguns aperfeiçoamentos para possibilitar uma aprendizagem significativa no desenvolvimento deste.

Assim é oportuno refletir a necessidade do vínculo entre a Universidade e a instituição escolar para não tornarem se distante. Uma vez que compreendemos o estágio como um elo entre dois níveis de ensino, no qual devemos ter a clareza que este propicia a mediação reflexiva entre a universidade e a instituição escolar.

Em outras palavras, a presença do estagiário não deve ser apenas uma passagem na instituição escolar, mas que possa deixar novos saberes que mobilizem a prática educacional e ao mesmo tempo o estagiário leve consigo outros saberes para a universidade. No entanto para que isso se efetive é necessário estabelecer uma parceria recíproca entre essas instituições. Nessa reflexão,

possamos reproduzir uma mudança que produza um rendimento favorável para ambos os espaços educacionais, formadores e/ou construtores de conhecimento.

O estágio enquanto locus formativo e identitário desenvolvido a partir do sétimo semestre do curso de licenciatura plena em pedagogia é novamente destacado para edificar melhor rendimento nesse processo, visto que, de acordo com os estagiários o estágio seria mais gratificante se ele enquanto disciplina prática se desvinculasse das disciplinas teóricas. Nesse viés, Pimenta e Lima (2004, p.56) afirmam que “o estágio não se faz por si, envolve todas as disciplinas do curso de formação”, então devemos atribuir o desenvolvimento do estágio como um estatuto de conhecimentos teóricos e práticos que visam superar a dicotomia existente entre a práxis.

Sendo assim, o posicionamento do estágio ser desenvolvido ao longo do curso reflete na consolidação da práxis para que estagiário acabe obtendo o domínio teórico como também a experiência prática da realidade com a qual deverá atuar profissionalmente estando efetivamente próximas e interligadas, pois o estágio firmado quase na etapa final do curso acaba deixando a desejar por tornar distante a teoria e da prática.

Quando mencionado o aperfeiçoamento do estágio supervisionado frisaram também a ausência do professor supervisor causando assim um vácuo pela falta de orientação e por não deixar claros os objetivos formativos das ações do estágio, além da carência do apoio e do suporte pedagógico do supervisor para desenvolver um trabalho eficiente e eficaz não estando voltado para a visão de supervisionar no sentido de fiscalizar as tarefas do estagiário.

No entanto, não é o papel do supervisor agir como um fiscalizador que favorecerá o desenvolvimento do estágio numa perspectiva da ética, mas sim uma incorporação desse supervisor ao se constituir enquanto orientador, de processos de sensibilização aos “futuros professores para o enfrentamento encontrado, para que o estágio seja percebido e aceito como componente próprio e indispensável para aqueles que almejam a profissão de educador”. Esse processo precisa se vincular a compreensão dessa profissão como complexa e “que exige saberes, competências e atitudes ligadas diretamente com a ética, a moral e a responsabilidade de formar o outro para um contexto do qual faço e farei parte durante nossa existência” (ARAUJO apud SANTOS E COSTA, 2010, p 82).

Logo enfatizamos, conforme os relatos dos estagiários entrevistados que os professores supervisores nem supervisionaram as atividades realizadas no estágio supervisionado que estes executaram. Deste modo, constatamos que outro ponto para suprir a necessidade do estagiário é a presença do professor supervisor que de acordo com o congresso nacional capítulo I, da definição, classificação e relações de estágio introduz que:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do *caput* do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

Nesse sentido, o estágio ainda apresenta omissões, assim para aprimora-lo e complementa-lo é preciso reorganizar o sistema, buscando melhores propostas pedagógicas, e especificamente, a

responsabilidade e compromisso da instituição em observar e analisar as condições de consentir melhores adequações em assegurar a formação profissional integral dos acadêmicos /estagiários.

Desta maneira é fundamental que haja parceiras nas instituições dos diferentes níveis para facilitar na realização das atividades do estágio para que os estagiários não passem por situações de constrangimentos. Além disso, os profissionais devem ser competentes e capacitados para executarem suas determinadas funções em supervisionar.

Para tanto, concretizar os saberes educacionais aos estagiários significa, pois efetivar e preparar melhorias na estrutura do estágio supervisionado, o qual equivale ao período de formação profissional na carreira do docente e o futuro das ações educativas na busca por uma educação de qualidade e emancipatória.

Nesse contexto, a importância do estágio como um momento imprescindível na formação de docentes é reconhecida por todos os sujeitos da pesquisa. Desvelando o valor que deve ser atribuído ao estágio como um momento constituinte da identidade profissional do formando. Este reconhecimento é reafirmado a partir da vivência de situações do cotidiano do âmbito escolar, especificamente da sala de aula. Desse modo os saberes e fazeres que são adquiridos ao longo do desenvolvimento do estágio são essenciais para o desenvolvimento profissional e construção identitária dos futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estágio configura a oportunidade de experienciar a realidade, pois acaba envolvendo o conhecimento teórico com o conhecimento prático de forma indissociável. Desta forma, a partir da pesquisa percebemos que apesar das discussões constantes da temática, teoria e prática ainda persiste a famosa frase “na teoria é uma coisa na prática e outra”, assim destacamos que não basta somente discutir ou mencionar, é necessário que por meio do discurso de uma união dialética entre ambas se concretize e promova as mudanças que se esperam na educação.

No que diz respeito aos desafios, estes estão ligados a conseguir conciliar as teorias que estudam no decorrer do curso com a prática no qual, o estágio cobra o uso dessas teorias, entretanto, como compreender um processo prático que nos foi direcionado apenas com leituras de textos e explicações? Para se compreender tal processo é necessário vivenciar o que a situação propõe para que haja intervenção e, com isso, aprendizagem significativa. Dessa forma, acreditam os estagiários (sujeitos entrevistados) na pesquisa, inferindo que a forma como o estágio é proposto ao final do curso, demonstra a dicotomia empregada em relação a teoria e prática, fazendo com que sejam mostrados contrapontos, pois se a universidade ensina que a teoria e a prática são indissociáveis, por que ela faz de forma diferente no curso, empregando o momento teórico no início da graduação e o momento prático ao final dela?

As significações produzidas na pesquisa indicaram expressivamente para a necessidade que os estagiários têm em relação à falta de apoio e orientação na concretização do estágio supervisionado. Outro desafio acerca da aprendizagem é responsável pela carência de locais para a realização do estágio, isto é ocasionado devido à ausência de parcerias existente entre universidade e escola. Além do período em que o estágio é realizado, pois deveria ser efetivado ao longo do curso para manter uma junção eficiente entre teoria e prática. Logo compreendemos a necessidade de reformular os procedimentos formativos voltados para a estrutura curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

As informações nos conduzem a um estágio que vise a qualificação do estagiário para seu exercício profissional, visto que este proporciona ao educando/estagiário adotar um o real olhar de ser educador em relação às questões das suas atuações enquanto profissional. Deste modo, o estágio supervisionado contribui significativamente nas ações do estagiário, pois é o momento em que se inicia no universo profissional, permitindo vivenciar diversas situações, articulando teoria e prática, além de desenvolver suas habilidades e competências.

Constamos, pois que, os estagiários podem mobilizar os saberes teóricos educacionais dos campos de conhecimentos da educação como concretização do real, desenvolvendo neles a capacidade de analisar, refletir e pesquisar a própria atividade a partir de suas vivências. Constituindo, assim a ressignificação dos seus saberes e fazeres da docência, no entanto para que isso se efetive é necessário que o estágio esteja bem estruturado e fundamentado, de tal modo que o considera como um período relevante na perspectiva do processo de formação prática dos futuros educadores.

Diante dessas afirmações consideramos a real essencialidade do estágio supervisionado no processo formativo para com a educação, de modo integral, visto que, não envolve apenas o estagiário para o preparo a ser inserido no campo de sua profissão. No entanto, é um momento de interações recíprocas de conhecimentos e aprendizagens entre os sujeitos que participam desse processo, sendo os atores e autores da educação que constroem e aprimoram novos saberes e mobilizam a prática educativa. Além de mostrar realmente que enquanto educadores e futuros educadores é fundamentalmente necessário assumir e se comprometer com a educação como todo, visando superar os desafios existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Geise Torres Gonçalves. **Estágio Supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**, Juiz de fora: Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Graduação em Educação, 2010. Disponível: www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf. Acessado em: 30 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acessado em: 20 de janeiro de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acessado em: 20 de janeiro de 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores:** da teoria á prática. Canoas: ULBRA, 2006, v 01. p.190.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** Revisão técnica José CerchiFusari.7ed. São Paulo: Cortez, 2012

_____. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Estágio Supervisionado em Pedagogia.** Campinas, SP: Alínea, 2011.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O USO DAS TIC COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Rosiene Silva Corpes⁶

Genylton Odilon Rêgo da Rocha⁷

Resumo: Nesta pesquisa discutiremos as definições das TIC observando os aspectos contextuais que objetivaram sua inserção na sociedade, dialogando as influências, que as tecnologias podem ter no cotidiano, assim como discutir as concepções que permeiam as tecnologias na atualidade e como estas podem ser utilizadas no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. No desenvolvimento deste artigo utilizamos a abordagem qualitativa fazendo uso das bibliografias disponíveis sobre o assunto buscando responder as seguintes questões: o que são Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (TIC)? E como essas tecnologias podem ser utilizadas no ensino de geografia pelo professor atuante nos anos iniciais? Na sistematização da pesquisa utilizamos a técnica de análise de conteúdo a partir do levantamento bibliográfico realizado. A partir desta organização discutiremos neste texto a relevância das tecnologias informacionais e comunicacionais na escola, assim como a necessidade de reformulação das metodologias educacionais e o desafio de criar novas práticas de ensino pautadas nos uso das TIC na aprendizagem do espaço geográfico e a necessidade de dinamizar o ensino de geografia através das inovações tecnológicas.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia – Tecnologias da Informação e Comunicação – Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como tema “O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve discussão sobre o uso das TIC como metodologia de ensino”, visto que, há necessidade de dinamizarmos e buscarmos a interdisciplinaridade na totalidade desse ensino, resgatando a abrangência e contextualizações desta disciplina, pois na era tecnológica os veículos de informação e comunicação apresentam avanços e contradições que nos remete à questão da educação e ao contexto social, político e econômico que nos rege, acumulando opiniões e estudos dos aspectos inovadores e conservadores sobre o uso das tecnologias na educação e suas possibilidades metodológicas.

Diante da exposição, das considerações iniciais, esta pesquisa pretende contribuir para criação de meios, que possibilitem a formulação de respostas para as seguintes questões de investigação: O que são Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (TIC)? Como essas tecnologias podem ser utilizadas no ensino de geografia pelo professor atuante nos anos iniciais?

A partir destas questões, foi possível construir o objetivo geral dessa pesquisa, o qual designa-se por realizar um estudo sobre a inserção de tecnologias informacionais e comunicacionais

⁶ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e discente do Curso de Especialização “Escola Que Protege” – Instituto de Ciências da Educação (ICED) - Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: rosieneufpa20@gmail.com

⁷ Professor doutor associado I, do Instituto de Ciências da Educação (ICED) – Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Programa de Pós- graduação em Educação. (Orientador) E-mail: genylton@gmail.com

com os objetivos específicos de sintetizar a importância das TIC na contemporaneidade, sua utilização no contexto escolar e seu uso para ensinar geografia nos anos iniciais.

Esta pesquisa tem por princípio a abordagem qualitativa, pois busca identificar através da literatura existente bases que fundamentem os estudos sobre o uso das tecnologias na educação e suas possibilidades metodológicas na temática em questão. Para Lakatos (2006) A pesquisa qualitativa visa extrair conhecimentos de um universo amplo de significados, os quais envolvem vários aspectos que discutem o assunto ou objeto a ser estudado, observando suas especificidades e processos contextuais, descrevendo-os e analisando-os de acordo com as suas peculiaridades.

Para iniciar esta pesquisa utilizamos como técnica a pesquisa bibliográfica que se caracteriza pela busca através da literatura disponível sobre o tema em questão, ou seja, argumentos que possibilitem a análise e contextualização dos objetos da pesquisa. Para Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica se constitui através da escolha do tema, planejamento da pesquisa, identificação, localização, sistematização, transcrição dos dados coletados, análise e discussão dos materiais bibliográficos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

Utilizamos também para sistematizar esta pesquisa a técnica de análise de conteúdo a qual nos permite avaliar as discussões obtidas a partir da revisão bibliográfica, assim como organizar as ideias obtidas através das teorias que compõem este texto argumentando com base nas reflexões e posicionamentos sobre o tema proposto.

Apresentadas as etapas decorrentes para o desenvolvimento desta pesquisa passaremos adiante a estruturação da mesma.

No tópico 1 “As TIC, Sociedade e Educação” discutiremos sobre as definições das TIC observando os aspectos contextuais que objetivaram sua inserção na sociedade, dialogando as influências que as tecnologias podem ter no cotidiano, assim como discutir as concepções que permeiam as tecnologias na atualidade.

O tópico 2 “Tecnologias Informacionais e Comunicacionais e seu uso educacional” enfoca a relevância das tecnologias informacionais e comunicacionais na escola, assim como a necessidade de reformulação das metodologias educacionais e a construção do conhecimento com base nos recursos tecnológicos.

No tópico 3 “As tecnologias no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental” esta seção vem argumentar acerca das concepções e métodos do ensino de geografia, assim como os desafios de criar novas metodologias de ensino pautadas no uso das TIC na aprendizagem do espaço geográfico e a necessidade de dinamizar o ensino de geografia através das inovações tecnológicas.

As TIC, Sociedade e Educação

No decorrer dos anos, passamos por inúmeras transformações entre as quais presenciamos

progressos e novidades muitas dessas proporcionadas pelo advento tecnológico, caracterizado pela incidência de inovações tecnológicas frutos de uma “era tecnológica”, marcada pela ascensão e utilização em massa das Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (TIC), Felipe (2012, p.20) nos diz que “as TIC podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo em comum de informar e comunicar. Segundo Squirra (2005, p.258), a constituição da chamada "sociedade do conhecimento, representaria a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades”, onde estas ganham cada vez mais espaço em nossa sociedade a partir da necessidade de conhecer informações atualizadas e estabelecer comunicações em tempo parcial ou real com pessoas a nível nacional ou internacional.

A necessidade de utilizarmos as TIC evidenciam-se devido:

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas impõem novas formas de ensinar e aprender. Dentre os diversos usos destas novas tecnologias, os meios de comunicação, mais especificamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) vêm sendo crescentemente incorporadas ao processo de ensino aprendizagem como ferramentas de mediação entre o indivíduo e o conhecimento (MACHADO, 2010, p.120)

As transformações contidas no contexto socioeconômico e político atuaram como incentivos para a implantação das TIC como ferramentas de apoio nas mais diversas áreas de atuação, trazendo consigo a complexidade e necessidade de atuação destas para mobilizar pessoas e movimentar economias. Recentemente o uso das tecnologias vem sendo articulado a propósitos pedagógicos como o de educar a partir das TIC no processo de ensino aprendizagem na tentativa de estimular a produção do conhecimento e mediação deste com o educando.

De acordo com Souza (2006, p.3):

Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) podem ser definidas como tecnologias e instrumentos usados para compartilhar, distribuir e reunir informação, bem como para comunicar-se umas com as outras, individualmente ou em grupo, mediante o uso de computadores e redes de computadores interconectados.

Nesta perspectiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação caracterizam-se como fontes e instrumentos que promovem além da informação e comunicação, varias possibilidades de compartilhar os dados obtidos ou distribuindo-os através das chamadas “redes” descritas por Silva (1999, p.3) como “[...] um instrumento que promove a alteração, reorganização e construção da subjetividade”, atuando como grupos comunicacionais e informacionais. Geralmente quando há discussões relacionadas a redes, lembramos do computador e internet como ferramentas relacionadas às redes sociais e sua utilização na comunicação. Embora as redes representem mais do que as conexões ou acessos realizados através da internet.

A rede de comunicação ou informação pode ser obtida também através de pessoas,

comunidades e interesses, e de outras mídias como a televisão, rádio, impressos e outros, estabelecendo também atividades de informação e comunicação com outras ferramentas além do computador e da internet.

O que devemos ter em mente é que o sentido da informação gera a comunicação e que o principal objetivo destas é propagar informações satisfatórias ou não a cada sujeito que tem acesso a estas informações, atuando como uma espécie de filtro, onde essas informações iram ser processadas, assimiladas e difundidas de acordo com as relações estabelecidas por este sujeito receptor no ato da assimilação. Quando lançamos mão de relações estabelecidas pelo sujeito no processamento das informações obtidas estamos nos referindo às concepções e contextos relacionais que serão sintetizados para repassar as informações e estabelecer as comunicações envolvendo interesses e objetivos.

Grande parte da utilização das tecnologias consiste na manipulação das mesmas para produzir, receber informações ou estabelecer comunicações. Ainda encontramos algumas barreiras na busca por conceitos que definam ou caracterize as funcionalidades que competem as TIC por sua amplitude de atuação, mas sabemos que a principais características das mesmas estão pautadas na distribuição em massa de informações que acarretam a necessidade de comunicação em grande escala, na busca pela disseminação de novos padrões culturais determinados muitas das vezes pelos interesses estabelecidos pelo modelo capitalista na divulgação do consumismo e alienação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) entende-se por Tecnologias de Informação e Comunicação a seguinte concepção:

Tecnologias da comunicação e informação: diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros (BRASIL, 1998, p.135).

Sendo assim, as tecnologias de informação e comunicação abrangem todos os recursos tecnológicos que possibilitam a articulação de informações e comunicação através de ferramentas tecnológicas informacionais e comunicacionais, estas que vão desde o simples telejornal ou impresso ao uso do computador e da internet entre outros instrumentos equivalentes a transmissão ou comunicação de informações e conhecimentos.

Embora a natureza da inserção das TIC não esteja fundamentalmente ligada ao avanço da educação ou do conhecimento como um bem evolutivo para os sujeitos em geral esta também pode ser utilizada como recursos pedagógicos e educativos se considerarmos que as tecnologias de informação e comunicação estão presentes inevitavelmente na maioria das ações de nosso cotidiano,

já que a sociedade do conhecimento impõe a reorganização de habilidades e competências a partir da inclusão digital e tecnológica como um todo. Cabe a nós professores desenvolvermos mecanismos que possibilitem a educação através desta vertente tecnológica considerando a necessidade de incorporação das TIC também como ferramentas educativas. As TIC também são consideradas como mecanismos indispensáveis para os avanços sociais, tanto científicos como tecnológicos buscando na educação uma alternativa a mais para a divulgação das supostas grandiosidades ou melhorias sociais que podem ser adquiridas através da utilização das TIC como ferramentas auxiliares nos procedimentos pedagógicos.

Tecnologias Informacionais e Comunicacionais e seu uso educacional

A necessidade de incorporar as tecnologias no meio educacional está imbrincada no estágio em que se encontra o processo de globalização das informações, vinculadas em nosso cotidiano. Com estas transformações surgem novas possibilidades metodológicas que sugerem as tecnologias como ferramentas auxiliares no processo didático pedagógico, na tentativa de promover a interdisciplinaridade e a criatividade, buscando também a informação e associação dos contextos através das veiculações das mídias. Neste sentido, Barbosa; Moura; Barbosa (2004, p.3) argumenta que “No sentido amplo, toda técnica ou recurso utilizado para realizar alguma operação ou processamento sobre algum tipo de informação, configura uma tecnologia de informação”.

O currículo outrora já designou uma forma incontestável utilizado pela escola de conceber a educação, este tempo também é marcado pela necessidade de aperfeiçoamento e dinamização, por este motivo, uma das tentativas de romper com o modelo apenas de produção tecnológica para gerar lucro ou difundir seguimentos culturais e o próprio consumismo, consiste na tentativa de adotar as tecnologias como ferramentas auxiliares nos processos educativos, fazendo uso em primeiro plano das tecnologias da informação. Concordamos com Barbosa, Barbosa; Moura (2004, p.3) quando nos diz que “As tecnologias da informação, podem ser vistas como os recursos tecnológicos para se aplicar às funções da informação em suas diversas formas”.

Toda essa discussão nos permite avaliar que a necessidade de integrar as tecnologias no ambiente escolar parte tanto da proposição de criar novas possibilidades através do uso pedagógico das TIC nas escolas, como a tentativa de romper com os parâmetros designados pela educação tradicional, no que se refere a proposições de ensino “prontas” designadas por padrões de ensino conteudistas, que apresentam uma visão homogênea das escolas, forjando uma educação baseada na “igualdade” de ensino para todos. Segundo Dambros e Cassol (2011, p.6) “A escola não pode ficar alheia à influência e à necessidade de inserção de TIC na prática pedagógica, devendo assim (re)pensar em novas formas de ensino e aprendizagem que contemplem o atual estágio de desenvolvimento tecnológico”. Quando sabemos que a realidade é totalmente diferente de um idealismo simplesmente agregados a teorias e discursos sem diagnose ou experimentações.

Tendo como base esse raciocínio, as tecnologias da informação representam para as escolas alternativas de transformar o que está proposto e incontestavelmente sendo seguido. Segundo Campos et al. (2011,p.19) “o grande desafio é que a utilização destas inovações não deve ocorrer de forma isolada e desarticulada, pois poderá transformar os alunos em simples consumidores de um conhecimento pronto, ao invés de produtores de conhecimento e cultura”. Tais colocações sugerem que a escola e os demais meios educacionais participem propondo um processo educativo a partir da análise contextual da informação, não apenas com o intuito de repassá-la, mas sim de entender e relacionar as informações para promover o conhecimento a partir da análise contextual que advém das transformações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo dos anos. Esta medida é tanto necessária como indispensável.

Nesta perspectiva, Faria descreve fatores que podem evidenciar aspectos positivos na integração das novas tecnologias no contexto escolar ao considerar que:

As novas tecnologias, nessa ordem, podem ser valores agregados à busca de qualidade ao trabalho educativo, uma vez que trazem em si caracteres que contribuem para a motivação do aluno em seus processos de construção de conhecimento, principalmente pelo fato de estas configurarem-se em meios modernos, dinamizadores e potencializadores de novas habilidades e competências da sociedade globalizada (FARIA, 2009, p.32).

Neste aspecto a educação por meio das TIC só terá êxito através da mediação do professor a fim de orientar proposições e necessidades educacionais através das TIC, pois tais benefícios ou êxitos não se dão de forma aleatória, apenas com a inserção de tecnologias na escola, é preciso reflexão e metodologias que incentivem o educando, estimulando sua formação social e intelectual.

Para Pretto (1994) cada vez mais a escola constitui-se de sujeitos e fatores participantes da era tecnológica, onde a incidência da tecnologia e das informações estão atreladas a vida cotidiana, a exemplo das mídias, televisão, rádio, celulares, computadores, internet, sociais e outros, constituindo uma espécie de rede de informações que poderiam ser utilizadas para educar. No entanto, muitas vezes passam despercebidas pela escola e pela própria sociedade, onde há muitas informações e poucas reflexões.

A escola de maneira geral ainda precisa entender e atribuir de fato à necessidade de contribuir com a formação do sujeito no sentido de ampliar as possibilidades para a criatividade do educando e incentiva-lo a reflexão contextual de forma abrangente, onde o mesmo identifique-se como parte do processo de conhecimento e que tenha opiniões e posicionamentos, em outras palavras, a problematização é fundamental para que o sujeito deixe de ser neutro aos acontecimentos e, analise-os constituindo assim, os primeiros passos para a formação de um sujeito crítico e ativo.

De acordo com Brignol (2004) as TIC e, portanto, as tecnologias da informação também podem encontrar importantes aliados em espaços de ensino-aprendizagem ao argumentar que:

A presença dos laboratórios e a aplicação da informática à educação são fundamentais para o envolvimento de metodologias que estimulem ações cooperativas e socializadoras entre alunos, professores, escola e comunidade levando progressivamente a construção coletiva dos saberes. As diversas construções e trocas constituídas através dos acessos ilimitados estimulam e criam um embasamento sólido, proporcionando aos alunos um crescimento, postura crítica, consciência de suas responsabilidades e da importância de seu papel na sociedade. Torna os cidadãos mais integrados possibilitando sua atuação para a transformação da sociedade como um todo (BRIGNOL, 2004, p.33).

Acreditamos que a presença de laboratórios influencie em alguns aspectos que podem ser benéficos, tanto para o educando como para o docente na condução dos recursos didáticos pedagógicos através da TIC, mas como dissemos anteriormente as TIC não estão restritas a computadores ou tão somente a internet, porém são estas ferramentas que as escolas tem mais acesso quando lhes é disponibilizado recursos tecnológicos. A sugestão de utilização da informática parte da motivação e dinamicidade que estes materiais podem oferecer aos educandos, permitindo aos discentes a inclusão digital e a oportunidade de participar na construção do conhecimento por meio das informações proporcionadas pelas TIC.

As tecnologias da informação podem apresentar uma enorme gama de possibilidades e aparatos metodológicos, contudo cabe à escola orientar aos alunos através de jornais, revistas, televisão, internet, redes sociais, computadores, vídeos e outros na utilização destes de forma didático-pedagógica. Estas sugestões são consideradas necessárias para que o educando não se detenha apenas na aceitação conteudista e comportamentalista, mas que este aprenda a refletir analisar e criticar posturas e determinantes impostos pela sociedade neutra, ou seja, uma sociedade passiva, onde o questionamento e a reflexão não constituem práticas cotidianas.

As tecnologias no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

O ensino de geografia vem passando por transformações em suas concepções de ensino, estas que nos remetem aos dilemas enfrentados por esta disciplina ao longo dos anos. A educação tradicional e as limitações impostas pelo método positivista que durante muito tempo constituiu-se como modelo único de ensino para a geografia e as demais disciplinas curriculares. Neste sentido, a padronização e o tecnicismo constituíam-se como prioridades em uma sociedade que primava por uma cultura homogênea o que refletia nas concepções de ensino e educação, portanto resultava na propagação de um “comportamentalismo modelador”, onde os saberes eram considerados fatores inatos do sujeito, pois o mesmo tinha a função de apenas adaptar-se ao conteudismo escolar e as normas sociais vigentes, ou seja, as pessoas eram consideradas passivas de aceitações, sem produzir questionamentos e reflexões.

Neste sentido, Soares Júnior nos argumenta que:

Em decorrência dessa situação mais geral, no início do século XX, predomina no Brasil, o ensino da Geografia descritiva, cujo conteúdo privilegia a memorização de informações por parte do aluno. Desse modo, a função do professor de Geografia é reduzida a informações memorizadas dos manuais didáticos. Nesse período inexistia no Brasil a preocupação em formar profissionais para atuarem em áreas especializadas. Lecionam Geografia e demais

disciplinas: advogados, engenheiros, médicos, seminaristas, entre outros. Por outro lado, os estudos existentes nessa área são particularizados e estanques nos Estados sem uma relação com a totalidade do território brasileiro (SOARES JÚNIOR, 2002, p.2).

Contextualmente, Soares Júnior nos chama atenção para as particularidades históricas que caracterizam o ensino de geografia no decorrer do século XX no Brasil, fortemente influenciado pela concepção tradicional de ensino, esta que priorizava a descrição e o conteudismo limitando-se a descrições e memorizações, sem produzir relações com as demais informações ou transformações contextuais. Outra questão levantada por Soares Júnior nos remete a falta de qualificação dos profissionais que lecionavam a disciplina geografia, pois não havia uma preocupação com a formação do sujeito crítico e reflexivo capaz de articular conhecimentos e relaciona-los.

Sobre a as concepções do ensino de geografia, Soares Júnionos diz que:

Nesse momento, o ensino da Geografia está ancorado nos pressupostos a Geografia Tradicional cujas teses se assentam num empirismo acirrado e apresentam um conteúdo preso aos fatos empíricos isolados que impossibilita a compreensão do movimento global da sociedade. Nestes pressupostos, não há lugar para as discussões de questões sociais, pois restringem-se ao que é descritível, palpável e mensurável(SOARES JÚNIOR,2002,p. 2).

Neste contexto, com o passar dos anos o ensino de geografia traçou outros rumos a serem seguidos principalmente pela necessidade de incorporar elementos para além do conteudismo contido no currículo escolar, ou seja, percebeu-se que a disciplina geografia abrangia muito mais do que categorias geográficas ou elementos como mapas prontos, escalas ou regiões e que através desta era possível estabelecer relações não só com o que tínhamos de imediato em nosso cotidiano, mas que também era possível entender as razões ou processos históricos e contextuais os quais tornam-se materializadores das conseqüentes transformações ocorridas ao longo dos séculos e suas evoluções até a sociedade atual.

Neste tópico discutiremos e apresentaremos discussões sobre o uso de algumas tecnologias no ensino de geografia, exemplificando suas utilizações como ferramentas auxiliares no ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. Observada a importância dos conhecimentos geográficos na formação escolar e cidadã dos educandos, devido à relevância desta disciplina na formação social e curricular, sendo essencial para a formação do sujeito, em meio aos mais variados aspectos sociais.

Sobre a necessidade de novas metodologias para despertar o interesse dos educandos Calado (2012) nos argumenta que:

Partindo do pressuposto de que a contemporaneidade exige por parte do professor inovações no que concerne ao uso dos recursos didáticos e tecnológicos em sala de aula, e no tocante as diferentes transformações sociais, tecnológicas e científicas que a sociedade atual vem passando, entende-se nesse contexto histórico contemporâneo, a necessidade de inserir no ensino de historia e geografia, novas tecnologias como ferramentas para superar os desafios postos, tanto no que concerne ao ensino, quanto à aprendizagem dos alunos (CALADO, 2012, p.16).

A necessidade que a educação acompanhe o ritmo das inovações tecnológicas demanda certa preocupação do sistema educacional em buscar e propor novas metodologias a partir dos recursos tecnológicos para fins didáticos. Entende-se a partir destas vertentes que é viável e indispensável que a educação possa atuar conjuntamente com as tecnologias, já que estas caracterizam-se como prioridades contemporâneas que fazem cada vez mais cedo parte da vida das crianças. Por este motivo, temos que buscar o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental procurando integrar a outras possibilidades metodológicas através das tecnológicas, as disciplinas como a história e geografia, estas que iram ajudar o educando a compreender os envolvimento e processos que nos trouxeram a era tecnológica em questão, contribuindo para a resolução das problemáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de geografia e demais disciplinas.

Para Pretto (1996) a formação do ser humano deve ir para além da profissionalização, objetivando mais que mão-de-obra qualificada e de baixo custo para atender uma sociedade altamente informatizada e tecnológica. A educação precisa ter a prática de educar para a vida, onde o educando seja preparado para lidar com o universo tecnológico e interagir com a informação e a comunicação na dimensão participativa, dialogando sobre os novos valores tecnológicos e não ser apenas um ser humano receptor e passivo.

Neste sentido, Gebran (2003) nos remete a importância da renovação das práticas pedagógicas partindo da integração do educando como sujeito ativo no processo educativo, onde:

A renovação da prática pedagógica que se projete em direção à formação do aluno deve procurar incorporar nesse processo suas experiências, suas manifestações, suas aspirações, enfim, o seu mundo e contribuir, assim, para a sua formação como cidadão, consciente e ativo, capaz de assumir-se como sujeito da história. É a concepção de uma educação escolar que propicie ao aluno o domínio de competências que permitam sua plena participação, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna, garantindo-lhe, nos diferentes níveis de sua formação, a aquisição da consciência da dimensão política da educação (GEBRAN, 2003, p.85).

A renovação das práticas pedagógicas são necessárias tanto para oportunizar novas formas metodológicas de ensino como para a incorporação e uso das TIC no âmbito educacional, além de contribuir com a melhoria de ensino. Se houver uma organização educacional será possível haver uma formação voltada também para a cidadania, onde o discente possa interagir entender-se no seu contexto histórico, político e social. Tal demanda pela inovação dos métodos de ensino partem da pressão do mundo moderno, onde as tecnologias são à base da maioria dos setores. Além da emergência das novas tecnologias de informação e comunicação no mercado de trabalho, na escola e na vida.

A ideia de incorporação das TIC nos remete a incidência da informática e juntamente com esta a interação e as ferramentas auxiliares disponibilizadas através da internet que são bastante úteis em pesquisas e outros, a exemplo dos softwares de representação espacial, logo:

O crescente uso da informática e o advento da rede mundial de computadores acrescentaram outro componente, conhecido como *interatividade*. A partir desse componente, o usuário pode *agir ativamente* sobre as representações cartográficas disponibilizadas em meiodigital, especialmente aquelas disponíveis na *Internet*. Assim, a relação do usuário evolui, então, da condição de “observador passivo”, para a perspectiva da seleção e da apresentação das informações a partir de seu interesse ou de sua área de estudo, principalmente em termos de representação espacial (MOREIRA & ULHÔA, 2009, p.74).

Evidencia-se que a informática pode ser de grande ajuda na construção do conhecimento e interação como o meio, além de contribuir para pesquisas, mostrando que é possível estudar geografia a partir da informática fazendo uso da cartografia e representações espaciais.

A respeito das inovações tecnológicas no ensino de geografia Stürmer nos diz que:

A inovação no ensino de geografia é uma questão de tempo, mas precisa de um direcionamento, uma simples diretriz ou base em que se apoiem as mudanças provocadas pela inserção das tecnologias. Em outras palavras, a geografia passa por um momento que demanda a identificação de seus principais desafios (STÜRMER, 2011, p.7).

O ensino de geografia ainda precisará ser estruturado a partir de um direcionamento que trabalhe a inserção das tecnologias e agregue as ao ensino de geografia. Neste termo, significa que esta disciplina precisará passar por desafios e superá-los, um deles seria criar novas metodologias de ensino através das inovações tecnológicas. Por outro lado, entende-se que “As tecnologias no ramo da geografia constituem elementos didáticos que podem contribuir para a melhoria de algumas atividades nas salas de aula”. (CAVALCANTE e BIESEK, 2009, p.7).

De acordo com Santos et al. (2010):

O ensino de geografia na contemporaneidade não se configura como uma ciência voltada apenas com a memorização de informações, mas com a construção de uma geografia que analisa o espaço de forma dialética, produzido pelo homem na relação com a natureza, por meio do trabalho no interior do modo de produção capitalista (SANTOS et al. ,2010,p.1)

O ensino de geografia na atualidade requer muito mais que informações descontextualizadas, este ensino busca pautar-se na análise na reflexão e na formação crítica dos sujeitos, observando as mais variadas transformações decorrentes das relações humanas e naturais.

Em relação aos desafios de organizar atividades educativas que sejam significativas e contribuam com a aprendizagem Moreira e Ulhôa nos afirmam que:

[...] as TICs se apresentam como novas possibilidades de organização das atividades educativas formais ou informais, uma vez que professores e alunos podem se apoiar em diferentes *linguagens* de comunicação e expressão para subsidiar a construção de conhecimentos (MOREIRA; ULHÔA, 2009,p.72).

Neste sentido, podemos dizer que as TIC oferecem novas chances para o aperfeiçoamento da educação e conseqüentemente do ensino de geografia quando nos proporciona o contato com diferentes elementos que podem atuar como ponte estabelecendo relações e nos ajudando a conhecer melhor elementos que fazem parte de nossas vidas, mas que permanecem desconhecidos por nós, pois não conseguimos observar devido à visãofragmentada de ensino, e de ver a vida desde os tempos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa constatamos que o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação ainda não faz parte das escalas curriculares vigentes, embora sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como temas transversais na educação, ainda há resistências na utilização das tecnologias para fins educacionais. Em algumas situações ou em sua maioria a não utilização destas tecnologias são motivadas por um sistema educacional defasado, onde há falta tanto de infraestrutura como de qualificação de profissionais que sejam capacitados para atuarem com o uso das TIC na educação. Estas problemáticas perpassam também por outros ângulos como remunerações inadequadas e o vício do conteudismo escolar regado a métodos tradicionais de ensino, onde a padronização curricular determina o que deve ou não ser ensinado.

O uso das tecnologias no ensino de geografia para os anos iniciais é possível, porém requer adequações para melhorar a compreensão dos educandos obedecendo ao desenvolvimento cognitivo e social. Acreditamos que desta maneira será possível mediar a construção dos conhecimentos por meio das TIC, valorizando as contribuições prévias do educando em relação aos aspectos geográficos e instigando o a partir destas noções a relacionar contextos, questionar situações e refletir criticamente sobre elas.

Compreendemos, portanto que a geografia é uma das ciências que possibilita maior aproximação dos educandos com os fatos que ocorrem no meio social. Por este motivo a utilização das TIC no ensino de geografia nos permite ensinar de maneira contextual e relacional a partir do momento em que podemos discutir questões do cotidiano, como os vários acontecimentos existentes, partindo do local para o mundial.

Considerando a necessidade de partir do cotidiano para busca da complexidade dos conhecimentos geográficos e interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental, toma-se a categoria lugar para estabelecer a compreensão do espaço e a localização, inicialmente a partir cotidiano e posteriormente a partir de uma ótica relacional com os demais fatores que compõem a sociedade. Entendemos, portanto que o sujeito dispõe de habilidades e competências que permitem a compreensão do espaço geográfico através de seu meio social pode ser de suma contribuição oportunizar a estes educandos o estabelecimento destas relações de ensino-aprendizagem por meio das TIC encaminhando reflexões pertinentes e significantes que evoluam o lugar para que o discente compreenda-se como parte deste espaço ao mesmo tempo em ele localiza-se dentro dele, estes elementos podem ser usados e relacionados com outros temas e disciplinas oportunizando a interdisciplinaridade.

Os recursos tecnológicos existentes precisam ser utilizados para algo mais além do entretenimento. Sabemos que as TIC não foram criadas com o objetivo de constituir ou estabelecer uma educação de qualidade, mas temos que criar mecanismos que possibilitem a utilização destas

na educação, buscando um posicionamento crítico que ofereça caminhos para a transformação do atual sistema educacional precário, em um sistema que prepare o educando para escola e para a vida, pois o cotidiano não resume-se em paredes escolares ou currículos que modelam o sujeito de acordo com seus padrões ou interesses e não garantem uma formação significativa que possibilite o conhecimento em uma perspectiva reflexiva de base contextual.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.F.; BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. **Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos**. Congresso anual de Tecnologia da Informação - CATI, (2004), São Paulo – SP.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRIGNOL, S.M.S. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. Faculdade Jorge Amado - Especialização em educação estatística com ênfase em softwares estatísticos. 2004 (Monografia). Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~abe/Monografia.pdf> Acesso em: 10 de Abril de 2014.
- CALADO, Flaviana Moreira. **O Ensino de Geografia e o uso dos Recursos Didáticos e Tecnológicos**. Geosaberes, Fortaleza, v. 3, n. 5, p.12-20, jan. / jun. 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/159/pdf501> Acesso em: 12 de Dezembro de 2013.
- CAMPOS, S.R. M; COLESANTI, M.T. de M; NEHME, V. G. F. **Redes sociais de comunicação e vivências no âmbito do instituto federal de educação tecnológica do triângulo - campus uberlândia – MG** - 2011. Disponível em: <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/2edicao/n6/2.pdf> Acesso em: 03 de Março de 2014.
- CAVALCANTE, Maria M. A. C; BIESEK; A. S. **O uso de tecnologia no ensino de geografia: experiência na formação de professores**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) – 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(84\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(84).pdf) Acesso em: 05 de Maio de 2014.
- DAMBROS, Gabriela; CASSOL, Roberto. **Aprendizagem significativa em geografia: reflexões sobre a Utilização de tecnologias da informação e comunicação no Contexto escolar**. XV Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE); “Educação e Ciências na Era digital” – 2011. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2011/Trabalhos/1243.pdf> Acesso em: 10 de Abril de 2014 às 09:30.
- FARIA, E. V. **A tecnologia da informação e da comunicação como ferramenta para a construção e democratização do conhecimento**. Revista Eletrônica *ScientiaFAER*, ano 1, v. 1, p.18;36, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/4042/1494> Acesso em: 06 de Março 2014.
- FELIPE, A. A. C. **Reflexões sobre as mudanças sociais motivadas pelo desenvolvimento tecnológico: a necessidade de instituir uma reflexão ética na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)**. *Biblionline*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 16-26, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/11904>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2014 às 14:45.
- GEBRAN, Raimunda Abou. **A geografia no ensino fundamental - Trajetória histórica e proposições pedagógicas**. Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste/Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5ª ed. revista e ampliada. São Paulo. Atlas, 2003.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6ªed. Revista e ampliada. São Paulo. Atlas, 2006.
- MACHADO, Glaucio José Couri. **Educação e Ciberespaço Estudos, Propostas e Desafios**. Editora Virtus, 2010.
- MOREIRA, S. A. G; ULHÔA, L. M. **Ensino em geografia: desafios à prática docente na atualidade**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-80, 2009. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/06-GEOGRAFIA-01.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.
- PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. FAGED/UFBA - USP (1994). Disponível em: <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm> Acesso em: 04 de Abril de 2014.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola Sem/Com Futuro**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas, SP: Papirus, 7º ed. 1996.
- SANTOS, M. J. C; PASSOS, G. S; NASCIMENTO, L. M; MENEZES, R. K. C; SANTOS, M. S. **O ensino de geografia e os desafios metodológicos diante das novas tecnologias**. XI Jornada do Trabalho – Trabalho e as escalas da Práxis emancipatórias: autonomia de classe frente à territorialização do capital. UFPB – João Pessoa, 2010.
- SILVA, Lúcia J. Oliveira L. **Globalização das redes de comunicação: uma reflexão sobre as implicações cognitivas e sociais**, in ALVES, José Augusto, CAMPOS, Pedro e BRITO, Pedro Quelhas (org.), *O Futuro da Internet – estado da Arte e Tendências de Evolução*. Lisboa: Centro Atlântico, 53-63 (1999).
- SOARES JUNIOR, F. C. **A produção histórica do ensino da geografia no Brasil**. In: II Congresso Brasileiro de História da educação, 2002, Natal/Rn. Natal/Rn: EDUFRN, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0743.pdf>. Acesso em: 01 de Maio de 2014.
- SOUZA, Rodrigo Rocha Ribeiro de. **O alcance das tics na prática pedagógica**. Congresso Nacional de Educação – PUCPR/Práxis– VI EDUCERE - 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-116-TC.pdf> - Acesso em: 09/03/2014 às 18:48.
- SQUIRRA, S. **Sociedade do Conhecimento**. In MARQUES DE MELO, J.M; SATHLER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005. Disponível em: http://www.lucianosathler.pro.br/site/images/conteudo/livros/direito_a_comunicacao/254-265_sociedade_conhecimento_squirra.pdf Acesso em: 03 de Março de 2014.
- STÜRMER, Arthur Breno. **As tic's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica**. Geosaberes, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, ago. / dez. 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/92>. Acesso em: 12 de Abril de 2014.

EDUCAÇÃO MARXISTA: UMA NOVA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Lorena Teixeira da Silva⁸

Ana Maria Raiol da Costa⁹

Ronaldo Marcos de Lima Araujo¹⁰

Resumo: O trabalho objetiva identificar uma nova didática para a educação profissional, tentando condiciona-la na concepção da filosofia da práxis. A metodologia incluiu a revisão bibliográfica em artigos acadêmicos e livros que tem como base a teoria da educação marxista. Buscamos uma nova didática para esta educação, tendo em vista uma ponte de integração entre teoria e prática. Verifica-se que a educação profissional ainda possui aspectos da educação pragmática. Conclui-se articular a didática da educação profissional na perspectiva da escola unitária, formação omnilateral e politécnica se apresenta como aspecto inovador na didática da educação profissional.

Palavra Chave: Didática. Educação Profissional. Práxis.

Abstract: The study aims to identify a new teaching for professional education, trying it affects the design philosophy of praxis. The methodology included a literature review of academic articles and books that is based on the Marxist theory of education. Seek a new didactics for this education, with a view to bridge the integration between theory and practice. It appears that vocational education has yet pragmatic aspects of education. We conclude joint didactics of vocational education in the context of the unitary school omnilateral training and polytechnic itself as innovative aspect in the teaching of professional education.

Keyword: Didactic. Vocational Education. Praxis.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de discussão a Didática para a educação profissional, foram realizadas revisões em bibliografias que tratassem da didática em geral; as práticas pedagógicas na educação profissional; história da educação profissional; filosofia da práxis em autores que norteiam a educação marxista. Para tanto este artigo tem por objetivo de identificar uma nova didática para a educação profissional.

Para isso fundamentaremos a pesquisa em vários autores que refletem uma educação libertadora, emancipada, marxista, como: Ramos (2009) que aborda sobre a dualidade da educação; Libâneo (1994), uma referência no estudo da Didática e suas categorias de ensino; Araujo & Rodrigues (2011), que oferecem uma discussão aprofundada sobre as práticas formativas em educação profissional e a questão curricular da educação profissional; Araujo (2008), expõe que a didática deve ser entendida como uma verdadeira disciplina de integração entre teoria e prática; Gramsci (1932) com sua compreensão de escola unitária; Candau (1996), ao alegar que “o objetivo

⁸ Discente de Graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Bolsista PIBIC/OBEDUC/UFPA – membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA) - lorenateixeiraufpa@hotmail.com

⁹ Prof^a. Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Professora da Educação Básica – Secretaria Estadual de Educação do Pará. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (Gepte/ufpa). anaraioldavi@ig.com.br

¹⁰ Prof. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Prof. do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação – GEPTE/UFPA.

da didática é o processo de ensino aprendizagem e que toda proposta didática estaria impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino aprendizagem” (p.13); André e Oliveira (1997), que destacam o desenvolvimento do ensino da didática no Brasil como área pesquisa teórico-prático; Pistrak (2011) educador e defensor das ideias marxista para uma educação emancipatória, e outros.

O artigo está dividido em dois tópicos: inicialmente faz-se um breve histórico da Didática, considerando-a desde seu surgimento com o livro “Didática Magna”, de João Amos Comenius (1592-1670), que afirmava a Didática “um método universal de ensinar tudo a todos” (p.13), até os dias atuais, como está sendo desenvolvida a didática nas escolas. O segundo tópico trata-se a gênese da Educação Profissional brasileira com a participação dos indígenas, até o momento presente, em que emerge o projeto do Ensino Médio Integrado, o qual tem o propósito de eliminar a dualidade educacional que para Gramsci é a busca do princípio educativo. Esta pesquisa nos fez refletir a (re)construção de uma nova didática para a educação profissional, pautado na filosofia da práxis para o desenvolvimento omnilateral.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A DIDÁTICA

A didática vem do latim (*didaktiké*) o qual tem por significado a técnica e/ou a arte de ensinar. Inicialmente no século XVII foi sistematizada por João Amos Comênio (1592 – 1670). Considerado o criador da didática moderna, com o livro “Didática Magna”, revelando suas preocupações com as ciências naturais modernas, a reforma protestante e seu objetivo em formar homens cristãos.

Naquele contexto, a burguesia necessitava de uma pedagogia que atendesse seus interesses, para tanto seus filhos eram preparados para “pensar”, ou seja, para o avanço científico intelectual, diferenciando-os das classes trabalhadoras, que tinham chances limitadas de realizar algum estudo, já que caberia a esta classe a execução de tarefas. Segundo Ramos (2009) ,

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade (2009, p. 145).

Libâneo (1994) afirma que a didática é fundamentada na pedagogia, por isso a mesma torna-se uma disciplina pedagógica, pois estuda as condições do processo de ensino, tendo em vista que a Didática explica como instruir o ensino, como fazer a integração entre teoria e prática.

No Brasil, a didática veio por meio dos Jesuítas com o início da catequização. Trouxeram seu método de ensino conhecido como “Ratio Studiorum”, onde “os professores que ministravam instrução recebiam a mais perfeita formação para poderem desempenhar a sua tarefa, devendo ser

atribuída à ordem dos Jesuítas a introdução da prática de formação de professores” (ALBUQUERQUE, 2002, p.44). Mas, por volta de 1759, a educação sofre mudanças drásticas com a expulsão dos jesuítas.

Posteriormente destaca-se na educação o método de Johann Friedrich Herbart¹¹ (1766-1841), a educação brasileira teve influência significativa e com isso passou a sofrer mudanças com sua teoria. Este afirmou a pedagogia como ciência, e buscou consolidar experiências e experimentações, instituindo uma pedagogia conservadora, tentando formular um método único para educação, suas ideias ainda predominam nas salas de aulas brasileiras, pois, podemos observar em nosso cotidiano o método Herbartiano. Segundo Rosa (1971, p.245) para Herbart o ensino deveria abranger os seguintes passos “preparação, apresentação, associação, generalização, e aplicação”. Passados anos outras ideias de pesquisadores influenciaram também a educação brasileira, como John Dewey, por exemplo.

A educação brasileira sofreu forte influência das ideias pragmáticas do Filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952). Segundo Souza & Martineli (2009, p.162) “o pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova”. O representante das ideias de Dewey no Brasil foi Anísio Teixeira (1900 – 1971), educador, liderou o movimento da Escola Nova.

Alguns pensamentos Deweyanos foram colocados em prática na educação brasileira, pois Anísio Teixeira não copiou necessariamente o sistema americano de educação, mas alguns ideais como o de “organizar a escola de acordo com a sociedade e esta em sintonia com ela”, ou seja, formar uma estrutura de escola democrática em que as ações técnicas e práticas estejam articuladas. Anísio Teixeira possuía uma forte preocupação com a educação brasileira, por isso, segundo Saviani (2000 apud Souza & Martineli, 2009)

[...] advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da escola pública na direção de um sistema articulado. (p.163).

Sendo o movimento da Escola Nova responsável por mudanças na educação brasileira, tentando substituir a educação tradicional, a qual era sustentada por sua rigorosidade e disciplina. Tal movimento teve início a partir da década de 1930, em defesa do ensino público gratuito, houve então a preocupação com a educação no País, com a formação dos docentes, com o objetivo de fazer transformações nas políticas, econômicas e sociais.

¹¹ Filósofo Alemão do século XIX. Atribuiu à educação uma análise sistemática e apresentou a importância da psicologia na teorização do ensino.

Em 1939 com o Decreto nº 1.190 surge a didática como disciplina obrigatória para a formação de professores, nos cursos de filosofia e letras. Havia os cursos: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação e Sociológicos da Educação (Brasil, 1939). Aos bacharéis que não obtinham o curso de licenciatura, poderiam adquirir o diploma caso realizasse o curso de didática com as disciplinas citadas acima. Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado (BRASIL, 1939).

O ensino obrigatório do curso de didática como complementação pedagógica dos cursos de licenciatura perdurou até 1946, quando pelo Decreto nº 9.092 do mesmo ano termina sua obrigatoriedade e é colocada apenas para os cursos de licenciatura. § 1º Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação. § 2º Os que não satisfizerem as exigências do parágrafo anterior receberão o diploma de bacharel. (BRASIL, 1946).

No Brasil a Didática vem se fortalecendo, propiciando assim diversos estudos na área, de acordo com André e Oliveira (1997, p.7). “A didática vem se desenvolvendo em pelo menos três universos estreitamente relacionados: o corpo teórico da Didática, tal como construído pela prática da pesquisa e do ensino na área, a prática da pesquisa propriamente dita e a prática do ensino de didática”.

A pedagogia foi condicionada a uma pedagogia tecnicista levando o educando a sua acomodação pelo cargo que ocupa em determinada empresa, tornando assim acomodado pelo capital, os alunos eram treinados e tinha por objetivos desenvolver técnicas de trabalho manual, os conteúdos eram transmitidos de maneira fragmentada.

Candau (1996) que possui prolongados estudos sobre Didática no Brasil, afirma que “o objetivo da didática é o processo de ensino aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino aprendizagem” (p.13). Portanto, enfatiza que, a didática busca soluções para o problema da prática pedagógica, e está o tempo todo procurando melhores maneiras para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo que existe uma preocupação com a formação do educando e também do próprio docente que irá instruir o ensino. Deve formar-se educandos críticos que pensem sobre a realidade dada.

O professor necessita criar novos meios para ensinar, para isto a didática com sua formação proporciona aos docentes visões e reflexões de como realizar esses ensinamentos, para que não seja puro tecnicismo, como afirma Candau (1996, p.21) que “certamente, na maior parte das vezes, o ensino de didática está informado por uma perspectiva meramente instrumental”. Nesse sentido visa a superação da didática instrumental à uma didática fundamental.

Para tanto a Didática contribui para a formação dos docentes, visto que estes passaram a elaborar boas aulas, planos, avaliações, realizando pesquisas e estudos, etc. Preparando o professor para o enfrentamento crítico da realidade do dia-a-dia da escola brasileira, André e Oliveira (1997 p.13). A Didática não pode ser trabalhada apenas no ambiente escolar, mas predomina neste ambiente pela ação do trabalho docente em sala de aula, pois visa principalmente à organização e orientação do educando. Portanto, a Didática é fundamental na formação do professor, pois o mesmo irá preparar o educando para a vida social.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CATEGORIAS DE ENSINO DA DIDÁTICA.

A sociedade foi marcada pela luta de classes, precisamente por duas: burguesia e proletariado, ambos com objetivos diferentes. A burguesia concentrando o poder em suas mãos subordinava a classe proletária.

No século XX, a escola estava condicionada nas mãos da classe que detinha o poder. Para Pistrak (2011) teórico defensor da educação marxista “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”. A escola deveria estar a serviço da necessidade da burguesia. O ensino era destinado apenas à classe burguesa, uma formação intelectual, ampla, para os proletários tinham que trabalhar com a intenção de lucrar para a classe dominante, trabalhavam várias horas por dia, posteriormente foi oferecido a classe trabalhadora a educação técnica. Segundo Marx e Engels (2011)

[...] a educação técnica da juventude está ainda mais descuidada que na maior parte dos países do continente e o que se faz é pura aparência. Sem dúvida, você já sabe que as escolas profissionalizantes não se encontram no nível dos centros profissionais do continente, sendo uma espécie de centros de reeducação onde as crianças abandonadas são enviadas, durante alguns anos, após o juízo de um tribunal. (p.116)

Ainda segundo o autor, os filhos dos trabalhadores também recebiam o ensino profissional, para iniciar rapidamente a manipulação das máquinas. Entendendo que, a educação não é tratada como prioridade em uma sociedade a qual predomina o capitalismo.

Para tanto, estamos em busca de uma formação ampla, adequada para o trabalhador, uma educação profissional com base na filosofia da práxis. A práxis é dada como um conceito central da filosofia dialética-materialista, segundo Kosik (1986 apud Oliveira 1993, p.47) “é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade)”.

No Brasil segundo Araújo (2007) afirma que “os indígenas foram os primeiros educadores de artes e ofícios no Brasil e também no Pará.” Os mais experientes das tribos sendo eles os mais velhos ensinavam os mais jovens a prática de como fazerem os instrumentos necessários para a vida dos mesmos, instrumentos esses que eram utilizados para a caça, pesca, colheita e utensílios domésticos. Para Manfredi (2002, p.67) “esses povos foram os primeiros educadores de artes e

ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos.”)

Por volta de 1909 com o Decreto nº7.566 é criada as Escolas de Aprendizes Artífices¹², ao todo 19 (dezenove) escolas foram criadas no Brasil e uma delas estava localizada na cidade de Belém-PA, situada na avenida 22 de junho, atualmente avenida Alcindo Cacela. Destacando-se que naquele contexto a Educação Profissional tinha a finalidade de retirar das ruas, os jovens órfãos e desvalidos da fortuna, para que não ficassem a mercê dos vícios e da marginalidade.

Nota-se com isso que a Educação Profissional assumiu o caráter de assistencialista, sendo oferecida à classe pobre da população brasileira para que adquiram um ofício como: marcenaria, carpintaria e alfaiataria, enquanto para as elites eram oferecidos o ensino das letras e das artes.

No que se refere à didática adotada na Educação Profissional observamos que ela esta presente de forma diferenciada, pois há ainda a existência do ensino voltado para atender a lógica do capital (educação para os trabalhadores) e para a minoria da população o prosseguimento nos estudos almejando a universidade. Esta é uma histórica dualidade educacional, o que confirma nas palavras de Libâneo (1994, p.44) “aos filhos dos ricos fornecia educação geral e formação intelectual, aos pobres o ensino profissional visando o trabalho manual”.

A dualidade da educação adéqua a divisão técnica do trabalho, voltada para o saber-fazer e o saber-pensar. Em meio ao possível progresso da educação, surge a Pedagogia das Competências (ARAÚJO, 2013). A pedagogia das competências não teve êxito em tentar solucionar a dualidade educacional, pois deveria integrar os conhecimentos que já possuíam com os conhecimentos obtidos, dentro ou fora do espaço de trabalho. O que fez aumentar a produtividade das empresas.

Araújo (2013) entende que a Pedagogia das competências:

Apesar de colocar-se como uma pedagogia integradora entre o pensar e o fazer, esta formulação pedagógica mostrou-se incapaz de atender a um projeto amplo de formação dos trabalhadores em função de seu caráter pragmático, orientado pelo fazer imediato e objetivando assegurar a formação por meio da aplicação de doses homeopáticas de saber, em acordo com as demandas pontuais colocadas pelo mercado. (p.27)

Com esta pedagogia nota-se limites na formação dos trabalhadores, portanto estava pedagogia ainda faz com que os trabalhadores continuassem meros adestrados pelo capital.

Em meios a tantas discussões sobre a Didática, encontramos atualmente debates sobre uma possível didática para a educação profissional articulada com o ensino médio, trata-se do Gepte¹³. O Ensino Médio Integrado criado numa perspectiva de enfrentar a dualidade educacional. A ideia de

¹² com o então presidente Nilo Peçanha o qual cria 19 escolas de aprendizes artífices espalhados pelo Brasil.

¹³ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (Gepte/UFPA/ICED)

integração está impregnada nos ideais de Antonio Gramsci, ao tratar de Escola Unitária. Há diferentes formas de se pensar a integração. Para Gramsci (1932):

A escola unitária deve ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de estudos dito individual, etc. (p.38)

A Escola Unitária proporciona acesso aos conhecimentos necessários para a formação humana, uma educação de qualidade, o acesso à cultura, diferente da educação que nos é oferecida, educação para atender a demanda capitalista, realizando trabalho mecânico. Portanto, é totalmente útil o interesse político para a realização de uma educação pública de qualidade, a qual a pessoa não precisaria pagar para obter uma educação de qualidade, pois todos nós fazemos nossas contribuições para a educação, saúde e saneamento, quando pagamos nossos impostos. Segundo Gramsci (1932)

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (p.36)

Ainda com a influência da escola unitária, no Brasil o Ensino Médio Integrado foi criado (com o decreto nº5.154/2004) para formar os trabalhadores em sua completude, com a tentativa de ocorrer uma cisão com a dualidade educacional, para que não seja mais realizada a educação instrumentalizada para atender a demanda do capital ou somente para estudos posteriores. Para Araujo et all (2009, p.24) “A Educação precisa enfrentar a dualidade estrutural na qual foi alicerçada, em que uns são educados para dominar, para as letras e para as artes e outros recebem uma educação para o trabalho manual e a conformação”. Sendo assim, buscamos uma educação que não prepare apenas para o mercado de trabalho, uma educação que supere a dualidade. Para tanto, é necessário a formação do corpo docente rumo a uma nova didática que integre o “pensar” e o “executar”, em que a teoria não esteja separado da prática.

Sendo assim, Oliveira (1993) nos faz refletir na seguinte questão “Que contribuição a didática pode oferecer na luta por uma *práxis* educativa revolucionária num contexto escolar em que as práticas pedagógicas caminham muito mais no sentido da manutenção/reprodução do que no sentido da contradição/transformação da estrutura vigente?”. É uma questão fundamental para a reconstrução de uma nova didática nas escolas de Educação Profissional.

As praticas pedagógicas dos professores requerem interesse político-governamentais recursos para que haja docentes valorizados e qualificados em formar educandos em sua omnilateralidade, e não que seja mais um mero indivíduo adestrado pelo capital. E também devem ser trabalhadas de maneira integradas (teoria e prática). Araujo (2013) afirma que há três elementos

que compõem a finalidade das práticas pedagógicas integradoras: “(...)a valorização da **atividade**, autônoma e transformadora, de docentes e discentes, o fortalecimento da ação coletiva e a cooperativa e o compromisso com e elevação progressiva da autonomia dos indivíduos”. (p.56)

Nesta compreensão, professores e alunos não podem ficar presos a uma educação pragmática que fragmenta o ensino, pois é esta educação que o mercado de trabalho necessita, uma educação positivista em que os educandos saibam por parte, sendo assim os docentes e discentes sentem-se na obrigação de preparar e serem preparados para atender a lógica do capital. O professor ainda é visto na sociedade atual como o facilitador do processo ensino-aprendizagem, quando na verdade o mesmo cria possibilidades para que o educando desenvolva o pensamento crítico, tornando-se assim cidadão autônomo. Docentes e discentes devem trabalhar e pesquisar juntos, em cooperatividade, para isso o diálogo é fundamental para o desenvolvimento do trabalho cooperativo. Portanto, trabalho e ensino devem ser desenvolvidos de forma integrada, para que o educando tornem-se cidadãos críticos, transformadores do pensar e agir sobre o trabalho e a sociedade.

A seguir trataremos as categorias de ensino, tendo como base Libâneo (1994), que trata estas categorias não especificamente para a educação profissional, mas a educação geral, para tanto tentamos articular estas categorias com a filosofia da práxis, tendo em vista a predominância do pragmatismo.

Os objetivos de ensino sempre estão articulados com a prática educativa, pois o docente precisa ter uma visão democrática da sociedade, integrando os conteúdos a partir das necessidades dos alunos, isso faz com que o professor ajude na construção de conhecimento e desde então na transformação da sociedade. Para isso o professor tem seu objetivo geral para a turma, mas também há os objetivos específicos que este deve estar centrado no educando. LIBÂNEO (1994)

Na maioria das escolas os objetivos gerais são colocados, por meio do sistema educacional e da própria escola pela construção do projeto político pedagógico e dos planos de cursos (Escolas Técnicas) para que o professor reproduza aquilo que lhe foi determinado, sendo que muitos não participam da própria elaboração dos documentos. Muitas vezes os objetivos não atendem a demanda da sociedade e também impede a participação dos indivíduos na vida política e social, faz questão de incorporar o aluno na lógica capitalista, estudando para ter um emprego, sendo assim formando um cidadão não crítico com a sua realidade.

Para Libâneo (1994)

Isso indica que não se trata de copiar objetivos e conteúdos previstos no programa oficial, mas de reavaliá-los em função de objetivos sócio-políticos que expressem os interesses do povo, das condições locais da escola, da problemática social vivida pelos alunos, das peculiaridades sócio-culturais e individuais dos alunos. (p.123)

Destacamos a formação politécnica, onde os indivíduos tornaram seres críticos, que tenham acesso aos conhecimentos e a sua cultura, buscando a realização de suas escolhas, escolhas essas

sendo o trabalho. Mas, este trabalho não como mero trabalho mecânico, mas como realização humana.

Para tanto, os objetivos geral e específico devem ser voltados para os agentes transformadores da sociedade (professor e aluno), com a participação de um todo e não apenas de partes, havendo a participação efetiva da população nos meios sócio-culturais, tendo a formação crítica e criativa, para que o educando sinta-se inserido na sociedade, colocando em prática os conhecimentos adquiridos por meio dos conteúdos. Portanto, o poder público e a escola devem ser parceiras para assegurar os educandos na sala de aula, pois o problema financeiro faz com que muitos desistam e/ou, sejam reprovados. O professor deve voltar seu trabalho para a formação omnilateral do aluno, uma formação integral, desenvolvendo a formação para o trabalho, ciência e cultura. Segundo Ramos (2009)

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (p.147)

Quanto aos conteúdos, ou a questão curricular, devemos buscar estratégias de ensino que integre os saberes técnicos com saberes propedêuticos. O que ainda vemos na escola em relação aos conteúdos, é que os professores transmitem o assunto de forma mecânica, fazendo com que o aluno reproduza nas provas e no dia-a-dia em sala de aula, aquilo que decoraram. Para Libâneo (1994), a forma que o professor transmite os conteúdos não está totalmente equivocada, pois, para o ensino, existem três elementos: a matéria, o professor e o aluno, o equivoco está na percepção de como o professor está desenvolvendo o ensino, de forma linear, mecânica.

A metodologia tem por significado, o caminho que se usa para chegar ao objetivo principal, para tanto devemos nos organizar, por meio de reflexões e ações para atingirmos o que realmente queremos. LIBÂNEO (1994).

Vale destacar que os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinados assuntos são fundamentais para o andamento da aula, pois haverá um dialogo melhor sobre determinado assunto a ser ensinado. Segundo Libâneo (1994) “A exposição ou relato de conhecimentos adquiridos ou de experiências vividas é um exercício útil para desenvolver a relação entre o pensamento e a linguagem, a coordenação de ideias e a sistematização de conhecimentos” (p.162)

A avaliação é feita de forma quantitativa, a qual é oferecida uma nota ao educando daquilo que o mesmo pode responder em uma prova oral ou escrita, não há uma avaliação específica para a educação profissional, há a predominância da avaliação tradicional: provas e trabalhos. Para Libâneo (1994, p.195) “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”.

Diante disto identificamos, a ausência de uma didática na Educação Profissional, a qual deve ter por finalidade a formação integral do indivíduo, um ser que possui ou não conhecimentos prévios, mas que precisa ampliar, aprimorar e buscar novos conhecimentos, junto ao professor que está para a construção do novo conhecimento.

Uma nova didática possibilitaria os educandos a uma maior vinculação com a realidade em que estará inserido, articulando o trabalho com a educação. E dessa forma perceberá a importância desse conhecimento para a sociedade predominantemente capitalista. Para Araujo (2007, p.186) “quando Marx formulou o princípio da união trabalho e ensino, ele tinha como objetivo permitir que os trabalhadores construíssem melhores condições de sobrevivência no sistema como força de trabalho, mas pensava num modo pelo qual os trabalhadores fossem dotados das possibilidades de exercer maior poder no interior dos processos produtivos através da posse do “saber produtivo”

Por fim, busca-se uma educação que esteja articulada com o trabalho, tendo em vista o trabalho como princípio educativo, para que os jovens não sejam afastados do ambiente escolar para procurar emprego, e sim que sejam formados como cidadãos críticos de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste trabalho identificar a didática da educação profissional articulando com a teoria marxista de educação, usando como referências teóricos textos de autores que defendem o ideal de ensino marxista. Percebemos que ainda há a predominância do ensino para atender a lógica capitalista, o que dificulta uma formação baseada na filosofia da práxis, para a formação omnilateral do educando.

Por fim, concluímos que a Didática na educação profissional precisava ser diferenciada da educação básica, a educação profissional trabalhará e formará trabalhadores que serão inseridos no mercado de trabalho, esses não podem ser alienados pela lógica empresarial, muito menos se culpabilizar pela educação pragmática que obtiveram, pois está educação ainda predomina em nossa sociedade, segundo as referências teóricas.

Para tanto é necessário que aconteça a inversão de um sistema escolar, já que a educação segundo Pistrak (2011) é uma arma ideológica, há a necessidade do interesse para a formação dos professores para a educação profissional, a importância da inovação da prática do professor em sala de aula, para que os educandos busquem a criticidade da realidade. A (re)construção da didática possibilita um ensino integrado, mas, sabemos que outros fatores a integram, como: estrutura da escola, formação de professores, alimentação escolar, transporte, saneamento e etc. também ajudam nesta luta por uma educação de qualidade, em que os educandos não sejam excluídos e sim integrados a sua própria realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, Marluce Jacques de. **Retrospectiva histórica da didática e o educador**. Universidade Católica de Pernambuco – 2012. P 38 – 60 Ano 2, nº 2 - dezembro 2002.
DISPONIVEL: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7548/7548.PDF>
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.) **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ARAUJO, Ronaldo. (orgs). **Educação Profissional no Pará**. EDUFPA, Pará, 2008.
- ARAUJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional** – Campinas. SP: Autores associados, 2011.
- ARAUJO, Ronaldo M. de Lima. **Elementos para uma Didática da Formação de Trabalhadores sob a perspectiva da Filosofia da Práxis** Relatório Final; Rio de Janeiro, 2013.
- BRASIL, Decreto-Lei nº1190 de 04/04/1939. **Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia**.1939. Disponível em www.senado.gov.br.
- BRASIL, Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de Março de 1946**. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências.1946. Disponível em www.senado.gov.br
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os Intelectuais. O princípio educativo. IN: **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000 a.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- OLIVEIRA, Maria R. N. Sales. **A Reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. IN: PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. TEODORO, Elinilze Guedes. O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém – Seduc, 2009.
- ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. Eitora Cultrix, 1971.
- SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma A. Pacífico. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico Brasileiro**. Revista Histedbr On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 – ISSN:1676-2584.

**FORMANDO PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: OS PROJETOS
PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS LOCALIZADAS EM BELÉM-PA EM ANÁLISE**

Jessica Ferreira Nunes¹⁴

Glaucia Silva de Almeida¹⁵

Genylton Odilon Rego da Rocha¹⁶

Resumo: O tema deste artigo incide sobre o contexto da educação inclusiva, especificamente sobre a formação do Pedagogo. Propomos então, a luz dos ideais do materialismo histórico e dialético, analisar a formação inicial do pedagogo, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Projetos Políticos Curriculares (PPC) dos cursos de pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) pública de Belém do Pará. O problema discutido ao longo deste artigo é o da relação entre a formação inicial do pedagogo e a educação inclusiva, em como esta vem sendo contemplada nos PPC pesquisados. O percurso metodológico adotado constitui em um levantamento bibliográfico e documental, usando como objeto de pesquisa os PPC do Curso de pedagogia das três IES públicas localizadas em Belém/Pa (UEPA, UFPA e IFPA). O papel do pedagogo na esfera escolar é de suma importância e sua formação inicial deve dar conta do peso que é estar dentro de uma sala de aula, com responsabilidades e deveres. Ao observarmos as diretrizes curriculares constatamos que a inclusão aparece de forma sutil, permitindo lacunas no espelho da formação inicial, nos PPC identificamos vários aspectos de inserção dos princípios inclusivos, mas ainda assim esta vem sendo pouco contemplada. O percurso para um perfil docente mais adequado para o atual contexto da inclusão escolar ainda está distante e precisa de muitas políticas inclusivas para que aos poucos este quadro seja alterado.

Palavras-chave: Formação Inicial. Pedagogo. Inclusão.

Abstract The theme for this article focuses on the context of inclusive education, specifically on the formation of the Educator. We propose then to the ideals of dialectical and historical materialism, analyze the initial training of the teacher, based on the National Curriculum Guidelines (DCN) and the Political Projects Curriculum (PPC) of pedagogy courses of public Higher Education Institutions (HEIs) of Belém do Pará. problem discussed throughout this article is the relationship between initial teacher training and inclusive education, as this is being contemplated in PPC surveyed. The methodological approach is adopted in a bibliographic and documentary survey, using as research object PPC Course pedagogy of the three public higher education institutions located in Belém / Pa (UEPA, UFPA and IFPA). The role of the teacher in the school sphere is of paramount importance and their initial training should take account of the weight that is being inside a classroom, with responsibilities and duties. By observing the curriculum guidelines found that the inclusion appears subtly, allowing gaps in the mirror of initial training in PPC identified several aspects of integration of inclusive principles, yet this has been little addressed. The path to a more suitable for the current context of school inclusion teacher profile is still far and needs a lot of inclusive policies for this framework is gradually changed.

Keywords: Initial Training. Pedagogue. Inclusion

INTRODUÇÃO

Cada vez se torna mais necessário a criação de caminhos conectados na formação inicial do professor para que possibilite a qualificação crescente para o fazer pedagógico inclusivo.

¹⁴Jessicanunes.ped@gmail.com/ Discente de Pedagogia, UFPA/ Bolsista PIBIC-CNPQ.

¹⁵ glaucialmeida@gmail.com/Discente de Pedagogia, UFPA/ Bolsista PIBIC-CNPQ.

¹⁶ genylton@gmail.com / Prof. Dr. do programa de Pós-graduação em Educação- UFPA

A formação de professores pode ser considerada demasiadamente complexa, devido ao processo envolver diferentes áreas do conhecimento, ultrapassando barreiras meramente curriculares engessadas em um desenho curricular, mas perpassando por toda uma prática acadêmica, desenvolvida fundamentalmente na formação inicial docente. Partindo deste pressuposto é de suma importância conhecer e refletir sobre o processo de formação docente, inserido em uma sociedade que carece de profissionais competentes, comprometidos e atuantes frente a atual conjuntura educacional do País.

A diversidade, a diferença e a sua aceitação dentro do cotidiano escolar, atualmente, é não só um tema recorrente nas pesquisas em educação, como também cada vez mais uma implementação de acesso e permanência advinda do Estado, através das políticas públicas, para garantir a todos uma educação de qualidade, na tentativa de extinguir a discriminação e a segregação de alunos que estejam em grupos marginalizados dentro das escolas.

Segundo Hage (2011) a sociedade atualmente exige uma educação comprometida com as mais diversas mudanças e transformações sociais, para tanto, “é necessário buscarmos uma educação que, social e historicamente construída pelo homem, possa ter como base e essência, no seu desenvolvimento, múltiplas linguagens e atentos olhares à diversidade”. A formação docente está ligada intimamente a integração deste desafio, um saber fazer que valorize a heterogeneidade presente na sala de aula. Sobre a complexidade da atuação docente Hage afirma:

Pela própria definição do que seja a tarefa docente, é mais do que evidente a sua complexidade. A compreensão sobre a natureza do trabalho docente vem, ao longo dos últimos anos, imprimindo novas propostas de formação de professores, cujo objetivo seria o de superar ou minimizar o quadro atual gerado no e pelo cotidiano dos professores. A situação educacional hoje exige que o professor lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, permeado de valores éticos e morais (2011 p. 4-5).

A formação docente deve ser pautada em princípios interativos, tendo como referência as dimensões coletivas, de modo que o contribua para a emancipação do profissional, para assim este docente exercer o papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e a necessidade do aluno. Hage (2011) afirma que é importante uma ação docente voltada a construção de conhecimentos que qualifique o professor para enfrentar as diversas situações que vivenciará, de modo que este profissional reflita criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e compreenda “a pesquisa como princípio educativo e não apenas como princípio científico” (p. 9)

Presenciamos hoje uma esfera social voltada à valorização da diferença, a inclusão está cada vez mais presente nos discursos cotidianos da sociedade e a cobrança por práticas inclusivas tem aumentado. A educação está cada vez mais evidenciando a inclusão em suas práticas. Entretanto vale ressaltar que ainda estamos “engatinhando” rumo ao ideário inclusivo e que muitas medidas ainda precisam ser tomadas para que a prática seja o reflexo esperado da inclusão. Medidas

governamentais vêm ocorrendo nas últimas décadas. Está havendo todo um movimento para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, de uma escola inclusiva.

Frente a este contexto, é importante compreender como está sendo orientada a formação inicial do pedagogo. Analisando assim, o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) propõem para esta formação e o que as Instituições de Ensino superior (IES) públicas, nos Campus de Belém/Pará, têm implementado em seus Projetos Políticos Curriculares (PPC). Identificando, na perspectiva da educação inclusiva, a proposta de formação inicial destas IES para o pedagogo.

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO A LUZ DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desde os anos de 1970, segundo Senna (2008), a identidade dos professores da educação básica do Brasil vem sofrendo modificações em reflexos as políticas públicas que vem ocorrendo, com uma ampliação da esfera da inclusão e de novos sujeitos sociais, em especial na rede pública de ensino.

Um fator agravante na formação do professor, válido lembrar, foi à era militar que nosso país passou. A formação do docente foi demasiadamente influenciada pelas ideologias do militarismo, formando um professor técnico. Os mecanismos de censura do período acabaram por impor currículos técnicos, logo, não reflexivos. O que resultou na formação de professores que não construíram o conhecimento e sim aprenderam a ensinar. Sobre a formação do professor neste período Mesquita afirma:

Essa perspectiva de formação conduziu a supervalorização da teoria e a própria dicotomização entre ela e a prática, tendo em vista que a última era/é a mera aplicação da primeira. O professor então, se reduzia a um “profissional” que aplicava os conhecimentos elaborados pelos especialistas. Suas capacidades produtiva, criativa e reflexiva eram negligenciadas na sua própria formação. Até porque a racionalidade técnica pressupõe uma forma de organização do conhecimento, que garante status de um conhecimento sobre o outro, possibilitando a hierarquização do saber. (2007, p. 64).

A partir dos meados de 1980, segundo Senna (2008) como uma reação natural aos vários anos de pressões o magistério começa a resgatar a sua natureza social e humanista, se comprometendo com a ética social e inclusiva dos grupos minoritários.

Ao se discutir formação de professores é de suma importância considerarmos o histórico, os fatos de formação deste indivíduo. A formação inicial do professor não oferece produtos acabados, é preciso estar em contínua formação, pois este é somente o primeiro momento de um longo processo de formação (MESQUITA, 2007). Pletsch (2009) ao falar da formação de professores para uma educação inclusiva, afirma que esta deve atender as necessidades e aos desafios do contexto no qual estamos inseridos.

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (PLETSCH apud MENDES, 2009, p. 145).

As diretrizes de formação do professor da educação básica propõe um profissional que esteja em contínua formação, que compreenda seu papel social na escola, que seja comprometido com os valores éticos, estéticos e político, peculiar de uma sociedade democrática. Para Pletsch (2009) o grande desafio na formação de professores é a produção de conhecimento que desencadeie novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que o professor possa desempenhar de forma satisfatória e responsável seu papel de ensinar e aprender com a diversidade.

Referentes às habilidades e competências que o professor precisa ter em uma perspectiva inclusiva, segundo Pletsch (2009), deve partir da ideia que todos os alunos podem aprender, valorizando a potencialidade de cada um com suas especificidades, compreender que a aprendizagem é um processo individual, que todos de maneira ativa participam. Estimular um ambiente que desenvolva a autoestima como um caminho à aprendizagem, proporcionando ao seu aluno um sentimento de valor e utilidade e assim venha a crescer e a agir junto a todos e avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo.

É importante também que este professor desenvolva com seus alunos um sentimento de cooperação, pois daí parte a pedagogia diferenciada, a fim de diminuir a discriminação entre estes. O professor deve valorizar a diversidade como um fator intrínseco no processo de ensino-aprendizagem

Para Pletsch (2009) no Brasil a formação de professores ainda está muito ligada ao tradicional, o que a torna inadequada para o trato com a inclusão, ou seja, insuficiente para as reivindicações de uma educação inclusiva. Segundo a autora:

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT; PLETSCHE, 2004; PLETSCHE; FONTES, 2006). Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada (2009, p. 150).

Os ideais da educação inclusiva fazem com que o professor se vincule muito mais ao aprender do que a responsabilidade de ensinar propriamente dito, segundo Mesquita o professor precisa:

Atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem, à diversidade de interesses e motivações dos alunos, às diferenças sociais, biológicas, físicas, cognitivas, emocionais que constituem os espaços educacionais convida os professores a assumirem posturas mais ativas e exige formação mais sólida e próxima a dinâmica escolar (2009, p. 66).

Segundo Mesquita (2007), os professores da educação básica reclamam de não terem passado por uma formação adequada para trabalhar na perspectiva inclusiva, principalmente com a inserção dos alunos com necessidade de atendimentos especiais dentro da sala de aula regular. A formação inicial é organizada na perspectiva do padrão social de normalidade e não da inclusão,

não permitindo que o futuro professor perceba a diferença, a diversidade como positivas, mas sim veja a deficiência pela própria deficiência e não pelo aspecto do potencial deste aluno.

Enquanto os espaços de formação estiverem enclausurados e engessados em visões reducionistas do processo de aprender e ensinar, desencorajando o futuro professor a exercer sua autonomia e não discutindo ou apenas possibilitando uma percepção do deficiente pela deficiência, pouco ou nada contribuirá para a modificação das práticas pedagógicas do professor, impossibilitando ao mesmo burlar a perspectiva funcional e uniformizadora do fazer educacional (MESQUITA, 2007, p. 69).

Não é suficiente que apenas alguns conteúdos/disciplinas sejam inseridos na formação inicial do professor seja ele de pedagogia, letras, biologia, matemática ou química. Pois ela sozinha pouco contribuirá para o avanço das práticas inclusivas. A formação inicial do professor inclusivo vai além de conhecer especificidades de uma ou outra deficiência (MESQUITA, 2007). Este profissional precisa estar preparado para trabalhar com a diferença em sala, suas práticas devem ser voltadas a diminuição da discriminação e da exclusão dos indivíduos minoritários dentro de sua sala. O perfil deste professor deve se tornar inclusivo, por meio de medidas governamentais claras e objetivas que dê base para essa mudança.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Nos Últimos tempos surgiram várias reflexões acerca da educação escolar, especialmente no âmbito da educação especial e inclusiva. Essas reflexões inspiram-se no direito de todos à educação e igualdade, “em igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, Inciso I da Constituição Brasileira de 1988). Além da constituição brasileira existem outros documentos que proclamam que todos tem direito a educação, na declaração mundial sobre a educação para todos consta que: A atual política de formação de professores define que o professor da educação básica deve desenvolver competências para lidar com a diversidade.

Outro documento importante para a formação de professores, que pode beneficiar o processo de inclusão na sala de aula regular é as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de pedagogia que define a abrangência da atuação do pedagogo, este poderá atuar como professor na Educação Infantil e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, como também na docência das disciplinas pedagógicas do ensino médio. Enquanto educador, com conhecimento e reconhecimento, poderá atuar como gestor, organizador e articulador da escola.

Segundo a DCN do curso de pedagogia o egresso precisa “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (2006. p.02). Essas competências precisam estar vinculadas ao novo paradigma de escola, o da escola inclusiva.

A Formação dos profissionais da educação assume importância fundamental, nela é questionada a prática na sala de aula. Professores e Educadores bem formados são de fundamental importância para que haja sucesso no processo de inclusão.

Um dos elementos principais para promover a inclusão na educação é professor ter um papel ativo neste processo. “Este profissional, enquanto sujeito em permanente construção, forma suas subjetividades e seus modos de atuação pedagógica em plena interação, em vários momentos e ao longo de diversos processos de constituição de si próprio” (SANTOS E PAULINO, 2008 p.60).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), em relação a formação de um professor na perspectiva inclusiva, e a atual Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) é recomendado como fator importante e fundamental para que se haja mudanças nas escolas, uma formação inicial fundamentada nos princípios inclusivos, valorizando a diversidade e a potencialidade de todos na educação. No artigo 59 da LDB, é citada a importância desses pré-requisitos para que de fato haja a inclusão de todos no contexto escolar, Afirma que: Garantir uma formação de qualidade aos profissionais de educação é uma questão urgente que se coloca, não só para o ensino regular, mas também para a proposta de educação inclusiva.

Ao analisarmos a DCN do curso de pedagogia observamos que esta prevê o perfil que se pretende formar deste profissional, dentre outras coisas, deve ter competência para: “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”.

O Pedagogo deve identificar as necessidades educacionais especiais dos seus alunos, por em prática estratégias para que se possa causar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais juntamente com os outros alunos. Da mesma forma o pedagogo deve incluir conteúdos curriculares e conhecimentos sobre as necessidades especiais e a diversidade que é imprescindível para a formação do professor no curso de pedagogia e que “define que todo professor da Educação Básica deverá ter conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídos as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (Resolução 1/2006).

De acordo com Nóvoa (1992, p.16), “ser professor implica sempre na adesão a princípios e valores de projectos, um investimento positivo nas potencialidades”, a construção desta identidade do professor para o processo de inclusão passa por muitos processos complexos que necessitam de tempo. Segundo Santos e Paulino (2008, p.66) “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Para PLETSCHE (2009), O grande desafio na formação de professores é a produção de conhecimento que desencadeie novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que o professor possa desempenhar de forma satisfatória e responsável seu papel de ensinar e aprender com a diversidade.

É importante refletirmos sobre a formação do pedagogo nesse contexto, tendo em vista que este é habilitado para assumir diferentes funções na escola e fora dela. Sabemos que o curso de Pedagogia se responsabiliza pela formação do profissional que seja capaz de agir da melhor forma para que haja uma evolução no processo educativo e que seja de qualidade. Um dos desafios das faculdades de Pedagogia é a formação superior de docentes para a Educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, que possa também atuar em sala de aula e em todo o ambiente escolar.

Para Marchesi e Martin (1995, p. 97).

A formação dos professores deve centrar-se em “saber como” trabalhar em aula, incluindo a aprendizagem de habilidades e estratégias para planejar o trabalho: programações específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem do aluno, etc.

Os cursos voltados para a formação de professores devem assegurar uma formação ao aluno que levem em consideração o desenvolvimento de algumas habilidades que lhe permitam uma boa atuação em sala de aula.

A Formação do professor deve ser continuada, para que vise a diversidade e tenha facilidade em lidar com a mudança, sempre pronto a inovar suas práticas pedagógicas. Para isso é preciso que se tenha uma boa formação de base, inicial, e formação continuada.

É importante o pedagogo estar comprometido com o sucesso da aprendizagem do estudante. Assim sendo durante a formação acadêmica, terá que adquirir conhecimentos que o fundamentem no sentido de compreender como lidar com a diversidade do corpo discente, o que implica inclusive em estar apto a utilizar metodologias, estratégias e material de apoio adequado para atender a essa diversidade, de modo que seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem (Bazbuz, 2012, p. 71).

PPC EM ANÁLISE: AS PROPOSTAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DAS IES PÚBLICAS DE BÉLEM DO PARÁ

Constatamos que a consolidação de práticas inclusivas convida a formação de professores a desenvolver e a se empenhar com vistas a garantir currículos configurados conforme quatro eixos articulados entre si, mas para fins didáticos, apresentados separadamente: A) redefinição do perfil docente; B) inclusão de conteúdos referentes à educação especial e LIBRAS no desenho curricular; C) articulação universidade-escola e; D) reconfiguração da dimensão pedagógica.

QUADRO 1

Espelho para análise dos PPC (Projeto Pedagógico Curricular)

CATEGORIA DE ANÁLISE	LOCAIS PROVÁVEIS (PORÉM NÃO EXCLUSIVOS)	O QUE PROCURAR?
Perfil docente	Perfil do egresso; Objetivos. Habilidades e competências	Professor reflexivo: pesquisador, flexível, trato com a diversidade, trabalho orientados pela ética, ensino visando a aprendizagem do aluno, capacidade de identificação de alunos que apresentam NEE; uso de tecnologias de informação e comunicação,

		trabalho em equipe (CNE/CP 01/2002).
Inclusão de conteúdos sobre inclusão/Educação especial/LIBRAS	Desenho curricular; Ementas; Bibliografias.	Observar no desenho curricular se há a inclusão de conteúdos ou disciplinas vinculadas à Educação Especial/Inclusiva/LIBRAS; Caso não haja, observar bibliografias e ementas para verificar se há indicativos alusivos à temática.
Articulação universidade-escola	Projetos previstos; Desenho curricular.	Observar projetos de pesquisa e de extensão, estágios supervisionados e dimensão prática de disciplinas ligadas ao tema.
Reconfiguração da dimensão pedagógica	Desenho curricular; Procedimentos e instrumentos de avaliação; Referências; Ementas; bibliográficas.	Disciplinas que trazem discussões sobre a prática educativa (já na perspectiva da inclusão? Possibilitam ao futuro professor perceber/desenvolver as adaptações curriculares?): -metodologias do ensino -elaboração de recursos didáticos -avaliação -planejamento

Para categorizarmos e mapearmos os pontos de inclusão presentes nos PPC das três IES Públicas de Belém do Pará utilizamos o espelho acima, para então fazermos as análises. Este espelho é produto de longa pesquisa do projeto “Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará”. Sendo assim apresentamos os quatro itens de análise dos PPC.

A) Redefinição do perfil docente

De acordo com Figueiredo (2002) para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais incluídas nas escolas regulares de ensino não requer um tipo de especialização, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que possa identificar e superar as dificuldades dos alunos. Em linhas gerais o autor espera que a formação possibilite ao docente a capacidade de “realizar reflexões e questionamentos sobre sua própria prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação” (FIGUEIREDO, 2002, p. 77).

Assim, Mesquita (2007, p. 90) afirma que:

As discussões conceptuais referentes ao modelo de formação que deve permear os cursos de licenciatura para preparar os futuros professores para trabalharem em escolas inclusivas precisa superar a perspectiva conteudista e/ou tecnicista presentes historicamente nesses cursos, que por se voltarem muito mais a formação do bacharel acabaram por negligenciar os conhecimentos pedagógicos, minimizando o valor, a importância além da complexidade dos cursos de formação de professores.

Essa busca de superação se tornou alvo das políticas para a formação de professores. Assim, de acordo com o Parecer 09/2001, o processo de elaboração das propostas de diretrizes consolidou três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, o que possibilitou a esta última a constituição de um projeto específico. Nesse sentido, afirma o Parecer, a definição de currículos próprios da Licenciatura não deve se confundir com o

Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001).

Essa reconfiguração resvala na redefinição do perfil do professor e conseqüentemente no enfrentamento dos problemas comuns ao campo da formação (dicotomia formação específica *versus* pedagógica, teoria *versus* prática) resultado da sua própria forma de organização.

Assim, fica prescrito no Art. 2º das DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica que na organização curricular de cada instituição deverá ser observada formas de orientação, as quais preparem o futuro professor para:

- I-Ensino visando a aprendizagem do aluno;
- II- O acolhimento e o trato da diversidade;
- III-O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV-O aprimoramento em práticas investigativas
- V- A elaboração e execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares;
- VI-O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VI-O desenvolvimento de hábitos de colaboração e do trabalho em equipe. (BRASIL, 2002a)

Essas prescrições acabam por demarcar o perfil de professor que as políticas de formação docente almejam para a contemporaneidade. Esse perfil está estreitamente vinculado à perspectiva de professor competente, fortemente anunciado tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica quanto nas DCN para a Formação de Professores.

No bojo desses conhecimentos e competências que precisam compor o *corpus* curricular dos cursos de formação de professores as DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica sintetizam que o perfil do professor para essa nova perspectiva de escola deve estar assentado na ação-reflexão-ação, portanto, na formação do professor reflexivo, como modelo de formação desse profissional.

Em relação ao prescrito oficialmente ao perfil docente, as três IES neste trabalho pesquisadas propõem em seus Projetos Pedagógicos Curriculares o seguinte:

QUADRO 2
O perfil docente na UFPA, UEPA, IFPA

Categoria/ instituições	UFPA	UEPA	IFPA
Perfil docente	[...] trabalho em equipe. [...] identificação de problemas socioculturais e educacionais, com vistas a contribuir para superação de situação de exclusão das mais diferentes natureza. [...] formação de sua consciência acerca da diversidade presente em nossa sociedade, respeitando as diferenças... [...] se espera que o profissional formado seja capaz de relacionar as linguagens dos meios de comunicação educação e aos	[...] Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurarem seus direitos de cidadania. [...] Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do	[...] Ser um pesquisador do campo teórico-investigativo. [...] Reconhecer e valorizar a pluralidade sociocultural brasileira e de outras nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, sexo, etnia ou outras características individuais.

	processos didático-pedagógicos. [...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas. [...] superação de situações de exclusão das mais diferentes naturezas.	ensino e medida que visem superar a exclusão social.	
--	--	--	--

Fonte: PPC UFPA/UEPA/IFPA

O Cruzamento dos dados dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia – Instituto Federal do Pará (IFPA), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) permitem-nos tecer algumas constatações. A primeira categoria de análise correspondeu ao perfil docente previsto nos PPC. Nesta categoria, segundo as diretrizes previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2002, buscamos indicativos de um perfil docente na perspectiva da educação inclusiva, que envolvesse o perfil de um professor reflexivo, ou seja, um professor pesquisador, flexível, com qualificação para o trato com a diversidade, com um trabalho orientado pela ética e pelo ensino visando à aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, deveria ter capacidade de identificação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), habilitado para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como para o trabalho em equipe. Nesse quesito, constatamos que os três PPC contemplam parcialmente o perfil docente almejado e de forma implícita, no que tange ao preparo do professor para atuar no contexto da educação inclusiva.

É prevista no PPC do Curso do UFPA um perfil docente ancorado na formação do educador e na sua consciência acerca da diversidade presente em nossa sociedade, respeitando as diferenças; consciência acerca da diversidade presente em nossa sociedade, respeitando as diferenças.

O perfil do docente egresso do Curso de Pedagogia da UEPA visa também que o educador tenha capacidade para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurarem seus direitos de cidadania.

O Perfil do educador egresso no curso de pedagogia do IFPA prevê que o mesmo reconheça e valorize a pluralidade sociocultural brasileira e de outras nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, sexo, etnia ou outras características individuais.

B) Inclusão de conteúdos referentes à educação especial e LIBRAS no desenho curricular

O eixo inclusão de conteúdos referentes à educação especial e LIBRAS engendra conteúdos que sejam capazes de subsidiar a identificação e o reconhecimento, assim como o trabalho do professor junto a alunos com deficiência em sala de aula regular.

Assim, no que se referem ao campo curricular, diante de nove¹⁷ problemas elencados para serem superados no processo de formação anuncia-se também a necessidade de enfrentar as “desconsiderações das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica”. Nesse sentido, Mesquita (2007, p.93), afirma que “além de se referir à educação de jovens e adultos e à educação indígena, o documento faz referência à educação especial e mais amplamente à educação inclusiva, não como modalidade, mas como princípio que está permeando os debates no processo de formação do professor”.

De acordo com o Parecer 09/2001

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender uma política de integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001d, p. 26)

O documento continua denunciando que:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas. (BRASIL, 2001d, p. 27)

Por outro lado, a garantia de inclusão desses conhecimentos no currículo não são a garantia de uma formação que assegure o desenvolvimento de competências para trabalhar com a educação inclusiva, ela precisa estar acompanhada de um conjunto de reconfigurações também no âmbito pedagógico, conforme item a seguir.

QUADRO 3

Inclusão de disciplinas sobre Educação Especial – Inclusiva e Libras na UFPA, UEPA, IFPA

Categoria/instituições	UFPA	UEPA	IFPA
Inclusão de disciplinas sobre Educação Especial – Inclusiva e Libras	Referente à Educação Inclusiva e diversidade: Educação Especial e Inclusiva. LIBRAS	Linguagens Especiais e Comunicação Humana LIBRAS Disciplinas Eletivas:- Educação Especial, Braile, Materiais didático-pedagógicos e tecnológicos assistivas para PNEES.	LIBRAS Educação para a diversidade

Fonte: PPC UFPA/UEPA/IFPA

¹⁷ Os demais problemas são: desconsideração do repertório de conhecimentos do professor em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias de informação e das comunicações; e desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas de conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

A segunda categoria de análise corresponde à inclusão de conteúdos sobre inclusão/Educação Especial/LIBRAS nos PPC analisados. Nessa categoria, buscamos observar se são contempladas, nas respectivas grades curriculares vinculados à Educação Especial, à Educação Inclusiva e a LIBRAS, bem como outros indicativos alusivos à temática. É previsto disciplinas voltadas a Educação Inclusiva nos três PPC, em ambos observamos a disciplinas LIBRAS na grade curricular do curso de Pedagogia das IES.

C) Reconfiguração da dimensão pedagógica

O eixo reconfiguração da dimensão pedagógica destina-se à identificação das concepções de prática educativa, considerando as variáveis metodológicas de intervenção (ZABALA, 1998), tais como: organização didática, seleção de conteúdos, organização social da escola, processos de interação, materiais curriculares, avaliação.

Nesse sentido, as disciplinas ou outros componentes curriculares que tem por objetivo travar discussões para subsidiar o professor no desenvolvimento de sua prática educativa precisam se coadunar com essas novas perspectivas de escola e educação.

Nesse sentido, no que tange aos aspectos especificamente dos conhecimentos pedagógicos, tal como anuncia o inciso IV do Art. 6º das DCN para a Formação de Professores, são evidenciados no Parecer 09/2001 diferentes questões que contemplam ou que convergem ao atendimento dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolares regulares de ensino. Entre as orientações podemos destacar:

Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; identificar, analisar e produzir materiais e recursos para a utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações; [...] intervir nas atividades educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos (BRASIL, 2001d, p. 43).

QUADRO 4

Dimensão pedagógica na UFPA, UEPA, IFPA

Categoria/ instituições	UFPA	UEPA	IFPA
Dimensão pedagógica	Ressignificação do conjunto de disciplinas: que tem por objetivo maior a construção de conhecimentos teóricos-práticos da ação pedagógica: Considerando que a educação inclusiva requer um conjunto de adaptações, a elaboração de um eixo temático que	Disciplina: Tecnologias Assistivas (Eletiva) Ementa: Conceito de Tecnologia Assistiva e seu emprego para aumentar, manter ou melhorar habilidades de pessoas com limitações fundamentais funcionais, sejam físicas ou sensoriais. Recursos e	O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente a compreensão dos processos de formação humana, a produção e divulgação de conhecimentos na área de educação levando o Licenciado em pedagogia a assumir o compromisso social frente as políticas da educação inclusive

	articule um programa investigativo, em diferentes espaços de ação educativa com experiência de inclusão, integrado às atividades de Estágio, amplia a perspectiva da inclusão no interior do curso.	serviços desenvolvidos em tecnologia assistivas. Características dos instrumentos e equipamentos, produção individualizada e em séries, simples ou complexas, geral ou específica. Principais tipos de Tecnologias Assistivas desenvolvidas e aplicadas nas atividades de vida diária (AVD) em sistemas de comunicação alternativa, adaptações estruturais.	a Educação Inclusiva, suas implicações organizacionais e pedagógicas, para democratização da Educação Básica
--	---	---	--

Fonte: PPC UFPA/UEPA/IFPA

Com a categoria de análise intitulada reconfiguração da dimensão pedagógica, pretendemos identificar a existência de disciplinas que trouxessem discussões sobre a prática educativa na perspectiva da inclusão, de modo a instrumentalizar o futuro professor a desenvolver metodologias do ensino, recursos didáticos, planejamento e avaliação do processo educacional na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste sentido, os três PPCS analisados trouxeram essas discussões, a UFPA incluiu um eixo para debater esta temática, trazendo uma visão mais integrada na perspectiva inclusiva que não se restringe somente à inclusão de pessoas com deficiência, trouxe a elaboração de um eixo temático que articula um programa investigativo, em diferentes espaços de ação educativa com experiência de inclusão.

No PPC da UEPA, existe uma disciplina Eletiva chamada Tecnologias Assistivas e no projeto pedagógico do curso de pedagogia do IFPA, foi compreendido que é fundamental a compreensão de formação humana, a produção e divulgação de conhecimentos na área de educação levando o licenciado em pedagogia assumir o compromisso social frente as políticas da educação inclusiva, suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da educação básica.

D) Articulação Escola-Universidade

O eixo articulação universidade-escola vislumbra detectar o dimensionamento dos campos de ensino, pesquisa e extensão, aí incluídas as orientações de estágio supervisionado, com vistas às prescrições e idealizações das atividades curriculares tendo como foco também as experiências com educação inclusiva.

Para Barreira e Gebram (2006)

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre a sua formação e sua ação, e

dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

Nesse sentido o estágio precisa ser compreendido como um momento privilegiado de produção de conhecimento, investigação e reflexão que busca a articulação intrínseca entre as dimensões teórica e prática, possibilitando ao aluno desenvolver práticas investigativas, extensionistas e de ensino, onde, na mesma medida que aprende colabora com os espaços educacionais (escolares e não escolares) produz sentido e significado a ação docente em suas várias dimensões de atuação.

Além do estágio, as universidades precisam apostar em projetos de extensão e pesquisa que insiram os alunos da graduação em processos de investigação sobre a escola e a educação nesse contexto da inclusão, assim como colaborem na implementação dessa perspectiva educacional, compreendendo a universidade como espaço produtor e difusor de conhecimentos.

Quadro 5
Articulação escola-universidade na UFPA, UEPA E IFPA

Categoria/ instituições	UFPA	UEPA	IFPA
Articulação escola- universidade	Entende-se que o profissional egresso do curso de Pedagogia da UFPA deverá obter uma formação que lhe permita desenvolver as seguintes competências e habilidades (p. 69-70): * Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas; - Dentre os grupos de pesquisa vinculados ao Curso, constam o “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha” (p. 97) e o “Observatório de Inclusão Superior da UFPA (OIES), coordenado pela professora Dra. Rosimê da Conceição Meguins. Esses grupos, ao desenvolverem projetos de pesquisa e extensão, articulando alunos da graduação, por meio de bolsas de Iniciação Científica e de Extensão, e alunos de pós-graduação, mestrado e doutorado, contribuem para que essas dimensões constitutivas do fazer universitário se fortaleçam no âmbito da FAED e do ICED” (p. 99). -“Desenvolvimento de parcerias para projetos de extensão e de pesquisa. Por meio de parcerias com a rede de educação municipal e estadual, consolidar um grupo de trabalho para viabilizar a aproximação da Universidade às escolas (e com os grupos das secretarias de educação que discutem: a educação especial, a educação ribeirinha e/ou do campo, a educação indígena, a educação de jovens e adultos, a educação do negro) e, assim, colaborar com o processo de reestruturação dos projetos político-pedagógicos, orientações no campo didático-pedagógico e curricular, entre outros aspectos. Nesse movimento, a Universidade estaria colaborando diretamente para a consolidação de escolas inclusivas e para a reconfiguração dos conhecimentos que compõem a formação inicial do professor”.	Não há	Não há

Com a quarta categoria de análise, intitulada Articulação escola-universidade, buscamos identificar projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios supervisionados e dimensões práticas de disciplinas vivenciais, no que tange às possíveis relações com experiências em Educação Inclusiva. Nesse sentido, não houve nenhum achado no PPC do Curso de Pedagogia do IFPA e da UEPA.

O PPC do Curso de Pedagogia da UFPA descreve a existência de alguns grupos de pesquisa vinculados ao curso, consta o GRUPO INCLUDERE, coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha e o Observatório de Inclusão Superior da UFPA, coordenado pela prof. Dr. Rosimê da Conceição Meguins. Esses grupos desenvolveram projetos de pesquisa e extensão articulando os alunos da graduação, pós-graduação para contribuir para construção de novos conhecimentos.

Este trabalho é resultado de uma árdua investigação do grupo de estudos e pesquisa sobre currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão (INCLUDERE), como citado a cima. Vinculado ao projeto Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará, que visa mapear a formação inicial dos licenciados das Instituições de Ensino Superior do Estado.

CONCLUSÃO

Observa-se que as medidas legais tomadas pelo governo, referindo-nos somente as DCN aqui explanadas, ainda é muito subjetiva e pouco possibilita base para a implementação (prevista na mesma) da inclusão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia.

Constata-se na análise dos PPC de pedagogia das IES pesquisadas que ainda estamos engatinhando rumo ao ideário de educação inclusiva, alguns aspectos são contemplados e postos nos projetos pedagógicos do curso conforme proposto pelas DCN, outros vão além do previsto legalmente. Entretanto muitas adaptações ainda são necessárias nos projetos políticos pedagógicos destas três instituições.

Vale ressaltar que compreendemos (em quanto grupo de estudos e pesquisa) a formação de professores um processo contínuo e inacabado, que necessita de aperfeiçoamento da prática educativa, principalmente inclusiva. Com vista ao desenvolvimento do processo de aprendizagem e de inclusão de seus participantes.

Assim, a formação inicial e continuada dos professores precisa convergir para o aperfeiçoamento da prática educativa, de forma a garantir qualidade do ensino e conseqüentemente do aprendizado. Para García (1999) a formação de professores deve estar assentada nos seguintes princípios: conceber a formação como um contínuo; integrar a formação de professor em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligar o processo de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica;

necessidade de integração teoria-prática; isomorfismo entre a formação recebida e o que se espera que o futuro professor desenvolva; individualização; e finalmente, a reflexão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília: Casa Civil.
- CONSELHO, Nacional de Educação. CNE/CP 009/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- CONSELHO, Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE, 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- CONSELHO, Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP nº 3, 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- CONSELHO, Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES Nº 400, 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais-NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em Qualidade**. UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- HAGE, M. S.C. *Formação de Professores: reflexões sobre seu saber/fazer*. **Revista Gestão Tecnológica e Social**. Vol. 1. Nº0. Julho/Dezembro. P. 1-12. 2001. Disponível em: <http://faculdaedefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf>. Acessado em: 05 de Junho de 2013.
- SANTOS, M. P. PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: Cultura, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez editora, 2009.
- SENNA, L. **Formação docente e Educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.redligare.org/IMG/pdf/formacao_docente_educacao_inclusiva.pdf>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- MAZZOTTA, M.S.S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MARCHESI, Á.; MARTIN E. **Da Terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**, In: COLL, César, PALACIOS, Jesus e MARCHESI; Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Mesquita, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2007.
- MENDES, E. **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PLETSCH, M. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2013.
- PLETSCH, M. D; GLAT, R. **A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em diferentes contextos Educacionais**, 2011.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA**. IFPA: Belém, 2009.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA**. UFPA: Belém, 2011.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA**. UEPA: Belém, 2006.

AÇAÍ, SÍMBOLO CULTURAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Kelly Ferreira Torres¹⁸
Nathália Moraes Moreira¹⁹
Evaldo Ferreira Rodrigues²⁰

Resumo Este artigo é resultado da experiência do Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, por meio de pesquisa e análise pedagógico na escola, durante o 1º semestre de 2014. Questão norteadora, como o açaí, símbolo cultural, associado a um jogo educativo pode agregar conhecimento a uma turma de ensino fundamental do 2º ano do 2º ciclo da escola municipal Palmira Gabriel? Os objetivos: 1) Propor o açaí, como símbolo cultural e através dele desenvolver atividades que levem os alunos a construir conhecimento de forma interdisciplinar; 2) tornar conhecido dos alunos a lenda do Açaí e assim estabelecer relação com a cultura local; 3) proporcionar aos alunos a análise, interpretação e resolução de situações-problema que envolva a temática; 4) conhecer a região em que o açaí é nativo e estabelecer vínculo com a geografia, quanto às regiões do Brasil; 5) proporcionar o raciocínio lógico através das operações matemáticas, utilizando o jogo como ferramenta. A partir disso buscamos através da pesquisa-ação da construção e execução do projeto que gerou tal trabalho. Pudemos verificar atitudes positivas dos alunos durante a execução do projeto. Desta forma, todo o conteúdo trabalhado na ação contribuiu para o processo de interação entre educandos que proporcionou maior conhecimento e valor a própria realidade. Contudo concluímos que, o pedagogo, ao perceber a realidade escolar deve construir vínculo que ressalte a importância da realidade local na vida desse aluno, e assim aprimorar as metodologias oferecidas em sala de aula, para que a mesma se dinamize e contribua para a formação de alunos participativos e pensantes.

Palavras-chave: Cultura local. Açaí. Interdisciplinaridade.

Abstract This article is the result of a supervised internship experience in elementary school, through research and pedagogical analysis at school, during the 1st half of 2014. Guiding question, like the acai berry, cultural symbol, associated with an educational game can aggregate knowledge to an elementary school class of 2nd year of the second cycle of the municipal school Palmira Gabriel? The goals: 1) Propose the acai berry, as cultural symbol and develop activities that take students to build knowledge of interdisciplinary manner; 2) make known pupil the legend of Acai and so establish relationship with local culture; 3) provide students with the analysis, interpretation and resolution of problem situations involving the theme; 4) meet the region where the acai berry is native and establish ties with the geography, as to regions of Brazil; 5) provide logical reasoning through mathematical operations, using the game as a tool. From this we seek through action research the construction and execution of the project that generated such work. We saw positive attitudes of students during the execution of the project. In this way, all the content worked in action contributed to the process of interaction between students that provided greater knowledge and value the reality itself. However, we conclude that the educationalist, realizing the reality that bond must construct school highlight the importance of local reality in the life of the student, and so improve the methodologies provided in the classroom, so that the same if streamline and contributes to the formation of participatory and conservative students.

Keywords: Local culture. Acai. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O Estudo em destaque nos leva a reflexão de como o professor pode transformar a realidade de grupo, através de um olhar mais cauteloso e motivador afim de tornar a escola em real espaço de construção e transformação, tornando o real em prática educacional e transformador. Apresentamos uma proposta que exemplifica a criação e transformação através da interação e aprendizado e valorização da cultural regional por meio da mutualidade aluno-professor. Premissa que

18 Discente do 8º semestre (8pg1n) do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará no ano de 2014.

19 Discente do 8º semestre (8pg1n) do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará no ano de 2014.

20 Docente do Curso de Pedagogia – Disciplina: Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental.

acompanhou a proposta de envolvimento de conteúdos e realidade cultural de alunos da Escola Municipal Palmira Gabriel localizada no bairro da Pedreira, zona periférica de Belém.

A presente ação se fez necessária devido a uma notada perda de identidade (falta de conhecimento) dos alunos em relação a sua própria cultural. Trabalhar o tema em questão além de propiciar o resgate dessa cultura, presente na vida cotidiana do aluno instigou no mesmo o processo de raciocínio lógico a partir do “plano-ação” interdisciplinar, aplicado em sala de aula.

Além de seguir a proposta em ação na instituição escolar que traz como foco a cultura local. Sendo assim, notamos que é fundamental o resgate dessa cultura de forma interdisciplinar junto aos alunos, pois entendemos que as práticas quando se dão de maneira conjunta se disseminarão de maneira mais completa e mais abrangente, não se concentrando apenas em uma única disciplina ou metodologia, mas preocupa-se em contemplar uma variedade de conteúdos e métodos, favorecendo o processo de construção de conhecimento, esses conhecimentos quando difundidos de forma interdisciplinar, geram resultados satisfatórios que irão beneficiá-los

VALORIZAÇÃO DA CULTURAL LOCAL

O açaí além de proporcionar a representação de um povo, aborda questões diversas, quanto sua origem, seus benefícios, seus mitos, sua variabilidade. Devido a diversidade de conteúdos que poderiam ser explorado, escolhemos o açaí como protagonista do estudo, por ser um tema presente na vida dos paraenses. O fruto é típico da região amazônica e hábito consagrado para alguns, que vem sendo passado por gerações, está vinculado à identidade paraense.

Percebemos a necessidade de tratar de assuntos sobre a valorização da cultura tipicamente paraense, dando ênfase ao projeto já em trâmite na Escola Municipal Palmira Gabriel cujo mesmo, visa valorizar a Cultura, em especial da Cidade de Belém. Assim houve a oportunidade de associar ao estudo em sala de aula, a diversidade de temas geradores presente neste como (meio ambiente, história, matemáticos, ciências naturais, geografia e tantos outros).

Dentro deste contexto foram planejadas ações voltadas a esta temática na Escola, localizada no bairro da Pedreira, bairro tradicional da cidade de Belém, populoso conhecido popularmente por bairro do samba e do amor. Neste ambiente cercado por fatores culturais a escola trás como proposta de projeto a valorização da cultura local. Tendo como base esse contexto os professores da instituição são direcionados a elaborarem mecanismos que ratifiquem a proposta.

Coube refletir de que forma poderíamos fazer parte deste processo, além de tornar o mesmo interdisciplinar atendendo o que pede as orientações repassadas pelos coordenadores e orientadores de estágio do curso de pedagogia. Assim por meio de pesquisa e observação encontramos no açaí a possibilidade de criar e recriar, de torna o prático em teórico partindo da realidade do alunado, seguindo assim a proposta atual da educação quanto à valorização do aluno e resgatando as ideias de Freire.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir do contexto já ressaltado, fazemos o seguinte questionamento: O que o açaí, como símbolo cultural, associado a um jogo educativo pode agregar em conhecimento a uma turma de ensino fundamental do 2º ano do 2º ciclo da escola municipal Palmira Gabriel?

Nossos objetivos: 1) Propor aos alunos a lenda do Açaí reforçando a valorização da cultura local; 2) Proporcionar aos alunos a análise, interpretação e resolução de situações-problema que envolva a temática; 3) Conhecer a região em que o açaí é nativo; 4) Estabelecer vínculo com a geografia, quanto às regiões do Brasil e 5) Proporcionar o raciocínio lógico através das operações matemáticas, utilizando como ferramenta o “jogo do bingo”.

Ao fim propusemos discussões com o tema do açaí. Reforçarmos que o mesmo é símbolo cultural do Pará, e associado a um jogo educativo, o bingo, possibilitou a criação de um plano de ensino de modo a construir o conhecimento de forma interdisciplinar a partir da realidade da turma de ensino fundamental do 2º ano do 2º ciclo da escola municipal Palmira Gabriel. Através da diversidade que o tema transmite.

Os métodos aplicados neste trabalho inserem-se, em uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações feitas no decorrer do período de estágio. Para a fundamentação teórica, utilizamos como base os pensamentos de Paulo Freire (1967) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e como análise dos resultados observações da classe antes e durante o projeto.

Desta forma é importante ressaltar que:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PCNS, vol1, 1997).

A turma a qual foi realizado o projeto possui como característica: Diversa em idade, compreendendo um público entre 9 a 13 anos de predominância masculina. No quesito lógico, a matemática é bem exercitada através de problemáticas atuais, seguindo um direcionamento também das questões de acordo com o solicitado pelo MEC. Ressaltando a participação da escola no preparo orientação dos alunos e professores para a participação na prova Brasil, através de cursos para os docentes uma vez por semana – Alfabetização em Matemática e Português (ALFAMAT) e conteúdos direcionados para os educandos.

A docente é o método educacional, apresenta um estilo mais tradicional no comportamento, usando a lousa como principal tecnologia educativa, no entanto traz as aulas

também propostas mais dinâmicas, a exemplo: conhecimento das cantigas paraenses que retratam a cultura.

Partindo deste contexto, se buscou como referência para a construção do Projeto-Aula, um elemento presente no cotidiano de vida dessa população local, este elemento tornou-se símbolo cultural do Paraense. Seguindo assim a sugestão dos programas educacionais, aproximara teoria da vivência real dos educandos, algo também reforçado por Freire, partiu-se da realidade pré-existente para o conhecimento teórico e prático, da valorização do conhecimento a partir da realidade vivenciada, do criar e resignificar conceitos e valores.

E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (...). Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador (...). Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1967).

Ao realizar a análise bibliográfica, elaborou-se um plano de ação (o açai, como símbolo cultural, associado a um jogo educativo o “Bingo do Saber”), propondo que os alunos extraíssem conhecimentos de mundo, oportunizando a eles situações, em que é necessário raciocínio lógico e rápido. Para isso foi lembrado às operações Matemáticas já ministradas em sala, pela professora titular, além de demonstrações de problemas matemáticos que são gerados no dia a dia. Atendendo os objetivos propostos criou-se um plano de ensino de modo a construir o conhecimento de maneira interdisciplinar a partir da realidade da turma de ensino fundamental do 2º ano do 2º ciclo da escola.

Através da diversidade que o tema transmite como representante da cultura local onde o foco foi complementar ao Projeto Escolar de valorização da cultura, e despertar ao aluno atração em estudar de forma diferenciada. A partir dessa realidade pretendeu-se propiciar discussões diversas em sala de aula, a ser explorada de forma interdisciplinar. Foi realizada também a observação de mapas, localização do estado do Pará, da região Norte, resgatando através de histórias orais, A Lenda do Açai, os antigos habitantes da região. Para isso, foi realizada a apresentação do vídeo como “Á o açai!”, que retrata bem o fruto regional.

Em seguida a turma foi dividida em grupos para uma posterior aplicação das atividades em classe, além disso, foi realizada a entrega dos kits a fim de auxiliar na execução da ação, proposta de formação de grupos com quatro componentes. Posteriormente repassada às orientações sobre as regras do “Bingo do Saber”. Então se iniciou o Jogo educativo, seguido da resolução das atividades propostas que se deu da seguinte forma:

- Sorteio da “pedra” (operação matemática), a mesma solucionada pelos jogadores para então marcarem em sua cartela a pedra correspondente com marcadores (caroções de Açaí).
- Após a possível resposta, os professores verificaram a exatidão da conta juntamente com a classe e então cada jogador preenchia o gabarito oficial.
- A partir disso os alunos eram direcionados a questão correspondente ao resultado que fora encontrado.
- Na questão resposta, havia uma problemática que deveria ser discutida e analisada com a classe. Após a seguinte discussão encontrar-se-ia a solução para o devido problema.
- Solucionado a primeira etapa, partimos para o sorteio da segunda “pedra”, retomando dessa forma o processo já descrito acima.
- Quando a cartela fora completamente marcada os participantes deviam falar a palavra açaí, caracterizando-os todos como vencedores, o que os levaram ao momento surpresa.
- Neste momento foram distribuídos sorvetes de açaí para os alunos como forma de incentivo pelas etapas concluídas.

RESULTADOS

Diante da análise das ações que foram aplicadas durante o período de estágio supervisionado em ensino fundamental, alcançaram-se os objetivos propostos que constaram da identificação do açaí, como símbolo cultural. A turma reconheceu a importância desse fruto regional no seu cotidiano, de modo que foi possível construir o conhecimento de forma interdisciplinar a partir da realidade da turma de ensino fundamental do 2º ano do 2º ciclo da escola municipal Palmira Gabriel.

Através da diversidade que o tema transmite como representante da cultura local a turma demonstrou-se participativa em todo o processo, atendendo o passo a passo das dinâmicas propostas em sala de aula, o que contribuiu significativamente para que o processo e aprendizagem se estabelecessem de forma mais sólida e interativa.

Observou-se que houve uma mudança de atitude em relação ao comportamento dos alunos durante o período de estágio. Essa mudança foi positiva, visto que, os alunos demonstraram-se mais participativos e conscientes do momento de aprendizado que se estabeleceu nas dinâmicas realizadas em sala de aula já que, anteriormente, os mesmos demonstravam-se inquietos, irreverentes, demonstrando dessa forma, certo desinteresse durante as aulas.

Provavelmente isso decorreu das muitas atividades onde eles simplesmente copiavam do quadro variados assuntos, retratando dessa forma uma realidade um tanto tradicional, onde o caráter lúdico e interacionista foram deixados de lado em alguns momentos.

Devido à carência de materiais que abordassem a proposta houve necessidade de construir materiais específicos para que o tema fosse desenvolvido, dessa forma produziu-se um caderno de atividades que ilustra a diversidade do tema, com questões transcorrendo desde a interpretação de textos até mesmo as operações matemáticas. Dessa forma o tempo dedicado a copiar do quadro, usado pelo método tradicional pode ser utilizado para a dinâmica de grupo organizado de modo que a relação social foi levada em consideração e como quesito de aprendizagem.

Diante disto, houve um resultado satisfatório correspondendo aos objetivos propostos anteriormente, no qual o processo de socialização e interação foi uma ferramenta de grande valia, que contribui para a progressão positiva do processo de aprendizado dos alunos. O processo interdisciplinar foi alcançado atendendo as expectativas inicialmente vislumbradas no presente ensaio, sugerido pela proposta evidenciada pelos parâmetros curriculares nacionais.

CONCLUSÃO

Concluimos que a experiência vivenciada durante o estágio em ensino fundamental nos possibilitou um novo olhar a respeito das didáticas em sala de aula. Mesmo que ainda se apresente neste ambiente- escola, várias ferramentas (sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de informática e outros) disponíveis para recriar e transformar os conteúdos abordados.

Nota-se que ainda há predominância do método tradicional no ambiente escolar, deixando em muitos momentos a visão holística de lado. Sendo assim, cabe questionarmos qual modelo educacional ser seguido e tão discutido na atualidade? Não teoricamente, mas na prática, ou seja, nas vivências dinamizadas em sala de aula.

Algo pode ser feito para modificar tal paradigma, o que é necessário? Observou-se na prática: disposição para pesquisa; paciência para elaboração de métodos; tempo para apresentação das propostas e cautela para colher os resultados, estes devem ser observados, analisados de forma objetiva mais também o caráter subjetivo deve estar presente, pois o aprendizado é algo que vai além da sala de aula. Depende de diversos fatores e motivações, e o professor deve estar ciente desse requisito.

Fica o desafio de pensar e repensar a educação, o aprendizado, o ensino, o construir para aqui agora a fim de visualizar o futuro próximo ou não. A formação vai além de um ato ela deve ser uma ação contínua, cercada de atenção. É algo que esta em constante transformação e deve ser observada continuamente para que não perca seu valor no tempo e espaço, o desafio do professor é criar, recriar, transformar, tornar novo-dinâmico-atrativo. Pois o processo atual de conhecimento na era digital é acelerado porem evasivo, algo necessita ficar nas mentes e dar resultados caso contrário com um clic apenas, cairá no esquecimento.

REFERÊNCIAS

- CONDURÚ**, Marise Teles. **Produção científica na universidade: normas para apresentação** / Marise Teles Condurú; Maria da Conceição Ruffeil Moreira. __ Belém: EDUEPA, 2004. 126p.
- Desenvolvimento Regional Sustentável**. Série de cadernos de propostas para atuação em cadeias produtivas. Fruticultura - Açaí; volume 2, 52p.
- FREIRE**, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. __ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157p.
- Leis Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.p 108.
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**.
- Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares** nacionais / Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Vol.1.
- _____ Parâmetros curriculares nacionais: **Matemática**/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Vol.3.
- _____ Parâmetros curriculares nacionais: **Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Vol.2.
- _____ Parâmetros curriculares nacionais: **Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Vol.4.
- _____ Parâmetros curriculares nacionais: **história e Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Vol.5. p.62 e 143.
- _____ Parâmetros curriculares nacionais : **Meio Ambiente e Saúde** / Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Vol.9. p.5.
- MAPAS**. Disponível em: <<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/>>. Acesso em: 13/04/ 2014.
- MAPAS**: <http://www.estadosecapitaisdobrasil.com./>>. Acesso em: 13/04/ 2014.
- JOGOS**: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas./>. Acesso em: 13/04/2014.
- LENDAS**: <http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/acai./>>. Acesso em Acesso em: 23/04/2014
- RECEITA**: <http://gshow.globo.com/receitas/maisvoce/sorvete/>>. Acesso em__Acesso em 20/04/2014.
- VÍDEO**: <https://www.youtube.com/watch?v=u0g2CP7hMoo/>>. Acesso em 20/04/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Caderno de Atividade

CADERNO DE ATIVIDADES**AÇAÍ, D***Autoras: Kelly***Belém, Pa.
2014****ADE***Torres e Nathália Moraes.***ATIVIDADES**

- Leia o texto abaixo para compreender as questões.

Texto I

**A Lenda do Açaí**

Texto II

Conta a Lenda que há muito tempo atrás, quando ainda não existia a cidade de Belém, vivia neste local uma tribo indígena muito grande. Como os alimentos eram insuficientes, tornava-se muito difícil conseguir comida para todos os índios da tribo. Então o cacique Itaki tomou uma decisão muito cruel. Resolveu que a partir daquele dia todas as crianças que nascessem seriam sacrificadas para evitar o aumento populacional de sua tribo. Até que um dia a filha do cacique, chamada laça, deu à luz uma bonita menina, que também teve de ser sacrificada. laça ficou desesperada, chorava todas as noites de saudades de sua filhinha. Ficou por vários dias enclausurada em sua tenda e pediu à Tupã que mostrasse ao seu pai outra maneira de ajudar seu povo, sem o sacrifício das crianças. Certa noite de lua, laça ouviu um choro de criança. Aproximou-se da porta de sua oca e viu sua linda filhinha sorridente, ao pé de uma palmeira. Inicialmente ficou parada, mas logo depois, lançou-se em direção à filha, abraçando - a. Porém misteriosamente sua filha desapareceu. laça, inconsolável, chorou muito até desfalecer. No dia seguinte seu corpo foi encontrado abraçado ao tronco da palmeira, porém no rosto trazia ainda um sorriso de felicidade e seus olhos negros fitavam o alto da palmeira, que estava carregada de frutinhas escuras. Itaki então mandou que apanhassem os frutos, deles foi obtido um suco avermelhado que batizou de AÇAÍ, em homenagem a sua filha (laça invertido). Alimentou seu povo e, a partir deste dia, suspendeu sua ordem de sacrificar as crianças.

Curiosidade: O nome científico do açaí é *Euterpe Oleracea*.

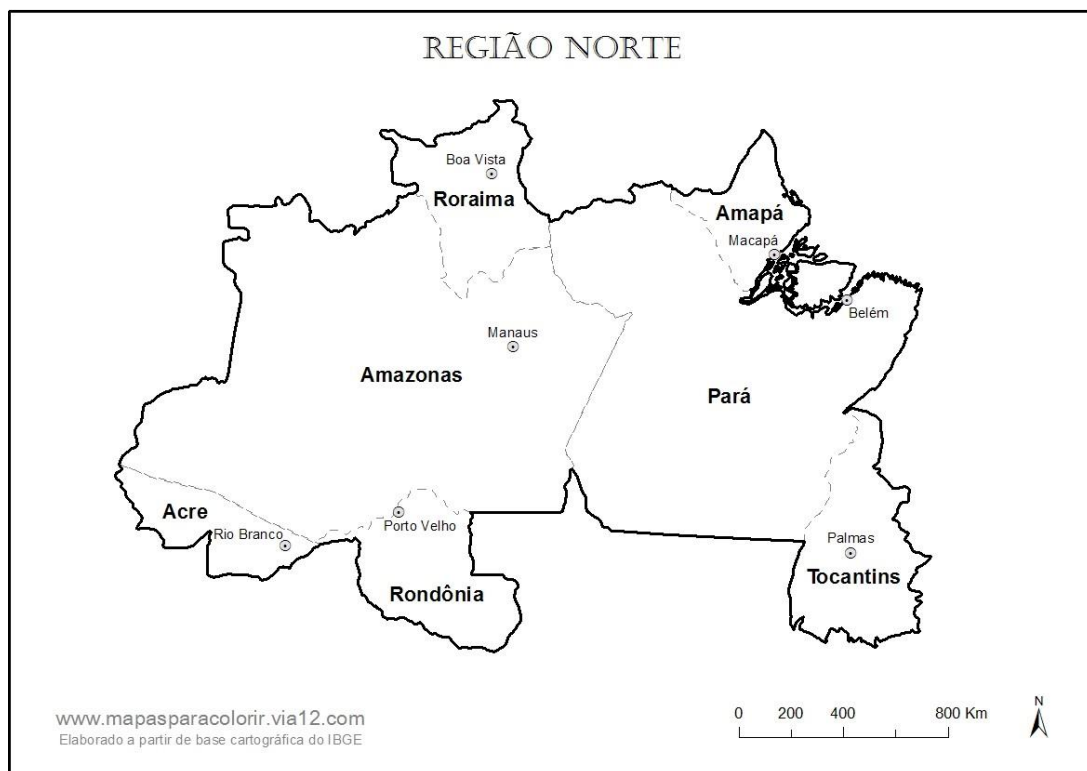
Fonte: <http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/acai/>

Texto II

História, cultura e mitos.

“Quem vai ao Pará, parou. Bebeu açaí, ficou”, diz o ditado paraense. O açaí é muito importante para as populações ribeirinhas da bacia amazônica, que vivem do extrativismo e comercialização direta dos frutos. A Euterpe oleracea ou açaizeiro é uma palmeira cujo fruto é o Açaí. O fruto e o palmito são o potencial econômico deste vegetal. No Brasil, consome-se o palmito de açaizeiro ou mesmo o fruto, que é utilizado não só na alimentação, mas também na produção de celulose, fabricação de ração animal, medicina caseira e corante natural. Muito antes da chegada dos portugueses às terras brasileiras, a lenda do açaí era narrada pelos povos indígenas da região onde hoje se situa Belém do Pará. O cultivo deste alimento tem saído dos limites da Amazônia e da Região Norte, e crescido em outras regiões do Brasil, e o Pará é o principal produtor atualmente.

Fonte: <http://www.rgnutri.com.br> & <http://www.ateliergourmand.com.br>.



58. Por que Itaki tomou uma atitude tão cruel?

54. Qual o nome científico do açaí?

28. De acordo com o texto o açaí é muito importante para economia da nossa Região e do Brasil. Cite três utilidades do açaí.

34. Você consome açaí quantas vezes por semana? Preencha sua tabela e depois responda quanto você gasta por semana na compra de açaí.

Dias	Litros	Valor	Valor semanal.

8. O mapa abaixo nos mostra o nosso País, Brasil, dividido em regiões. De acordo com o texto II, o açaí é um fruto muito consumido na Região Norte. De posse dessa informação, pede-se que identifique no mapa abaixo a localização dessa região, pintando-a de verde. VER MAPA.
7. Pinte o restante das regiões de acordo com o seu gosto criando sua própria legenda. Tome o cuidado com os limites de cada região. VER MAPA.

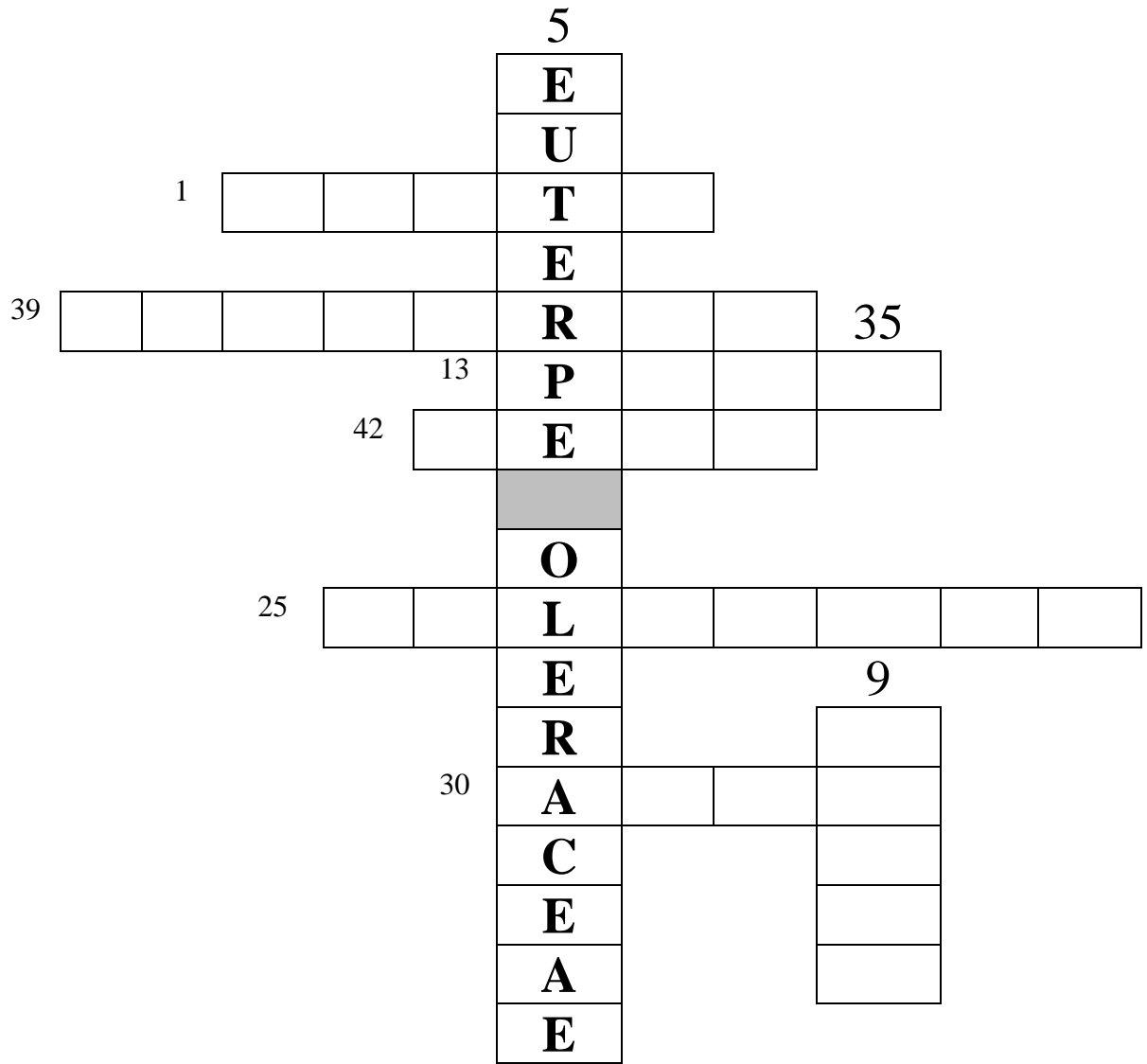
REGIÕES DO BRASIL






Resolva a
cruzada
abaixo de
acordo
com as
dicas ao
lado
fazendo
relação
com o
número

correspondente:

30. Fruta bastante apreciada pelos paraenses?
13. Principal estado onde se produz açaí?
1. Região onde se localiza o Pará?
9. Quem vai ao Pará, parou. Bebeu açaí?
5. Nome dado à espécie do açaizeiro?
25. Do tronco do açaizeiro se extrai um produto bastante usado na culinária, que produto é esse?
39. O açaí é um símbolo _____.
42. O litro do açaí tem ficado mais caro nos últimos meses, devido ao período chuvoso, em janeiro o valor do litro era de R\$ 7,00 reais em abril foi para 13, quantos reais ficou mais caro?



➤ Numere cada figura de acordo com a significação de cada uma expressa na coluna ao lado:

<input data-bbox="188 353 274 421" type="checkbox"/>  <p data-bbox="343 672 742 705">Coleta segura: com uso de equipamentos de proteção individual e técnicas de segurança. Coleta tradicional: sem uso de equipamentos de proteção individual e técnicas de segurança.</p>	<p>Localização de espécie nativa da Amazônia, encontrada em terrenos de várzea, igapós ou terra firme.</p>
<input data-bbox="188 734 274 801" type="checkbox"/> 	<p>O açaizeiro é uma espécie que pertence à família das palmeiras. No Brasil, há pelo menos dez espécies, sendo duas delas mais comuns na Amazônia: Euterpe oleracea (o açaí de touceira) e Euterpe precatória (o açaí solteiro).</p>
<input data-bbox="188 1093 274 1160" type="checkbox"/>  <p data-bbox="391 1433 726 1456">Açaí de touceira Açaí solteiro ou solitário</p>	<p>Com o objetivo de reduzir os riscos relacionados à coleta de açaí no método tradicional, algumas alternativas têm sido desenvolvidas, tais como a utilização de garras para escalar o açaizeiro e o uso de varas de coleta.</p>

110. Leitura do **Texto III****Receita - Sorvete de Gelatina – Sabor Açaí**

Adaptado: Kelly Torres em 21/04/2014

Fonte: <http://www.foodspott.com/recipe/5451>**Ingredientes.**

- ✓ 1 lata de leite condensado
- ✓ 1 lata de creme de leite
- ✓ 1 xícara (chá) de gelatina em pó (sem sabor ou sabor Açaí)
- ✓ 200 ml de Vinho de açaí.

Modo de preparo.

- ✓ No liquidificador bata 1 lata de leite condensado com 1 lata de creme de leite e reserve. Neste caso acrescente 200 ml de açaí.
- ✓ Dissolva 1 xícara (chá) de gelatina em pó normalmente.
- ✓ Acrescente a gelatina dissolvida ao que foi reservado.
- ✓ Leve ao freezer para endurecer por 30 minutos.
- ✓ Retire do freezer e deixe na geladeira por 30 minutos para amolecer.
- ✓ Bata na batedeira por +/- 5 minutos ou no liquidificador por 1 minuto e volte ao freezer novamente até que endureça.
- ✓ Depois é só servir e saborear




Porções.

- ✓ 10 pessoas

Fonte: <http://gshow.globo.com/receitas/maisvoce/sorvete-de-gelatina>.

72. Assistir o vídeo sobre a Importância Ambiental do açaí – Vídeo natura.
56. Ler as Tirinhas.

Higienização na manipulação do Açaí.

		
Lave constantemente os moveis e utensílios utilizados.	Quem manipula o açaí deve manter a higiene do corpo inteiro, ou seja, estar sempre bem limpinho.	Lavar sempre as mãos antes de manipular o açaí.

		
Limpar o açaí 3 vezes com água corrente e clorada	Lavar o fruto para a retirada do cloro	Mergulhar o açaí em água potável quente (80°C) por 10 segundos.
		
Armazenar o açaí em local limpo e arrumado	Manter as embalagens com açaí sob refrigeração adequada.	Manter o lixo em recipiente limpo, revestido com saco e esta sempre limpando.

APÊNDICE B – Gabarito “Bingo do Saber”

Gabarito do Bingo

Ordem da pedra	Pedra	Resposta
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		
6º		
7º		
8º		
9º		
10º		
11º		
12º		
13º		
14º		
15º		
16º		
17º		
18º		
19º		
20º		

APÊNDICE C – Cartela do “Bingo do Saber”

JOGADOR: _____

BINGO DO SABER				
28	39	58	8	18
42	56	3	7	30
1	6	13	34	54
5	48	9	110	25
72	56	-----	-----	-----

REGRAS DO BINGO DO SABER

1. Cada participante deverá ter uma cartela com as respostas possíveis a serem sorteadas e carochos de açaí para marcar as pedras chamadas e folha gabarito para registra a ordem da pedra, operação sorteada, resposta.
2. O participante para marca a cartela deverá aguardar o sorteio da pedra correspondente ao numero em sua cartela.
3. Após cada resposta o participante devera responder a questão correspondente ao número marcado em sua cartela, para só então continuar o jogo.
4. Vencera o participante que completar a cartela, ou seja, todos os números na cartela forem marcados, de acordo com a conferência do gabarito oficial. E ao completar a cartela o jogador deverá gritar Açaí. Para que todos saibam que ele preencheu a cartela

Parabéns!
Você concluiu a atividade.

APÊNDICES D: Instrumentos do Jogo Bingo do Saber

BINGO DO SABER

CARTELA

BINGO DO SABER				
28	39	58	8	18
42	56	3	7	30
1	6	13	34	54
5	48	9	110	25

REGRAS

1. Cada participante deverá ter uma cartela com as respostas.
2. O participante para marca a cartela deverá aguardar o sorteio da pedra
3. Após cada resposta o participante deverá responder a questão correspondente ao número marcado.
4. Vencera o participante que completar a cartela, E ao completar a cartela o jogador deverá gritar Açaí. Para que todos saibam que ele preencheu a cartela



METODOLOGIAS ATIVAS E PROBLEMATIZADORAS PARA A EDUCAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA DO EDUCANDO

Selma Maria Martins Clemente²¹

Elisângela Cláudia de Medeiros Moreira²²

Resumo: Neste texto fazemos uma análise teórica a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, dos procedimentos teórico-metodológicos gerais da Metodologia da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas, integrantes do novo Projeto Político Pedagógico do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará, em relação aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, a luz da Concepção Histórico-Dialética, do conceito de Práxis e das noções de Problematização, Diálogo e Autonomia. A análise está ancorada nos aportes teóricos de Adolfo Sánchez Vasquez, Paulo Freire e Cornelius Castoriadis. O objetivo é relacionar os procedimentos teórico-metodológicos gerais das citadas Metodologias Problematizadoras com os objetivos norteadores do novo Projeto Político Pedagógico do Curso, analisando-os sobre a viabilidade do alcance das Metodologias para a promoção de uma ressignificação da prática dos atores envolvidos no processo. Apresentamos os princípios teóricos norteadores da proposta pedagógica do curso de Terapia Ocupacional, em seguida analisamos os procedimentos gerais característicos das supracitadas “Metodologias Ativas”, relacionando e analisando-os a partir das categorias conceituais citadas. A utilização destas Metodologias implica numa ressignificação dos papéis docente e discente, para que haja o desenvolvimento de uma Práxis baseada no Diálogo e na Problematização da realidade para o desenvolvimento da Autonomia do discente, num processo constante, e na medida em que, os princípios metodológicos destas propostas façam parte da intencionalidade e do modo de ser do educador.

Palavras-Chave: Metodologias Problematizadoras – Diálogo - Autonomia.

Abstract: In this paper we are doing a theoretical analysis from an biographical and documental of the general methodological and theoretical procedures of learning based in problems, members of the new Political Pedagogical Project of the Occupational Therapy course at Universidade do Estado do Pará, the objectives of the National Curriculum Guidelines of the course, from the conception of historical-dialectic of the concept of Praxis and the notion of learning based in problems, dialogue and autonomy. The analysis is anchored in the theoretical contributions of Adolfo Sánchez Vasquez, Paulo Freire e Cornelius Castoriadis. The objective: to connect the general methodological and theoretical procedures called problem-solved methodologies with the guideline objectives of the new Political Pedagogical Project, analyzing about availability to reach of the methodologies to promote of the reframing of practice of the authors involved in the process. We are presenting the guideline theoretical principles of pedagogical proposal of the Occupational Therapy course, then we are analyzing the general characteristic procedures of “Active Methodologies”, relating and analyzing from the conceptual categories cited. The using of these methodologies implicate in the teacher’s and student’s roles reframe, developing the Praxis based in the dialogue and the society’s problem to develop the teacher’s autonomy, in this constant process, methodological principles of the proposes doing part of the intentionality and the educator way of being.

Key words: Problems methodologies – dialogue – autonomy

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos os procedimentos gerais que caracterizam duas propostas metodológicas de ensino – Metodologia da Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas - integrantes do novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará a luz da Concepção Histórico – Dialética, do

²¹ Psicóloga, formada pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará-UEPA; Professora da Universidade do Estado do Pará. E-mail: selma_mmc@hotmail.com.

²² Psicóloga, formada pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Professora da Universidade do Estado do Pará. E-mail: claudiam.moreira@bol.com.br

conceito de Práxis, das noções de Problematização, Diálogo e Autonomia. A análise foi feita em relação aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas na nova proposta pedagógica do Projeto Político-Pedagógico do curso. Ancoramos-nos em Vázquez, Paulo Freire e Cornelius Castoriadis. O objetivo é relacionar as referidas metodologias com os princípios norteadores da nova proposta pedagógica do curso analisando-os sobre a viabilidade do alcance das Metodologias para a promoção de uma ressignificação da prática dos atores envolvidos no processo de formação de novos profissionais, capacitados para desenvolverem sua autonomia e visão crítica da realidade.

Para a construção do texto utilizamos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica de obras significativas dos referidos autores e outros. Partimos da apresentação sintética dos princípios norteadores da proposta pedagógica do curso de Terapia Ocupacional, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, e em seguida, analisamos os procedimentos característicos das Metodologias Ativas: Metodologia da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas, relacionando-os com as categorias conceituais citadas e os princípios norteadores destas metodologias, mediadoras no processo de transformação da prática pedagógica e conseqüentemente do perfil do profissional a ser formado. Em seguida apresentamos os indicadores da análise.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE TERAPIA OCUPACIONAL: PRINCÍPIOS NORTEADORES.

Para a elaboração de novas propostas pedagógicas, os Cursos de Graduação, e com destaque, os da Área da Saúde, têm sido estimulados a incluírem, em seus Projetos Políticos-Pedagógicos, metodologias de ensino que permitam dar conta dos novos perfis delineados para os seus profissionais. Os Cursos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará vêm seguindo esta perspectiva e reformulando gradativamente seus Projetos Políticos-Pedagógicos, com base nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação da Área da Saúde. O novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional apresenta como proposta pedagógica a implementação de Metodologias Ativas de ensino, particularmente a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas.

Faz-se necessário contextualizar, os antecedentes, ou pode-se dizer, o percurso histórico da construção da proposta pedagógica atual do Curso de Terapia Ocupacional, para situar o leitor quanto aos aspectos teóricos que serão analisados.

A proposta apresentada foi construída em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Saúde, que apontaram para a necessidade de se ter padrões mínimos de

qualidade no ensino superior, incluindo-se aí a Terapia Ocupacional, que através da resolução do Conselho Nacional de Educação/ CSE nº 6 de 19 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. A nova política educacional previa também uma avaliação das Universidades, dos cursos e dos estudantes. Em virtude das exigências do Ministério da Educação e da avaliação a qual o Curso seria submetido, foi feita a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional.

O Objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais permite que os currículos propostos possam construir o perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade nos sistemas públicos de saúde, educação e assistência social (RESOLUÇÃO CNE/CES 1210/2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, cursos da Área da Saúde, propõem como objetivo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais propõem como objetivo, levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a “aprender a aprender” no sentido de “aprender a ser” para desenvolver sua personalidade e sua capacidade de autonomia de discernimento e de responsabilidade pessoal; “aprender a conhecer” onde combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, significando beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; “aprender a fazer” a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de maneira mais ampla desenvolver competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe e no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho; e “aprender a viver juntos” desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, a fim de preparar-se para gerir conflitos e no respeito pelos valores plurais de compreensão mútua e da paz, no sentido de capacitar profissionais com uma formação autônoma voltada à integridade na atenção e na qualidade da humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE TERAPIA OCUPACIONAL, UEPA, 2007).

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Terapia Ocupacional, consta que para atender os princípios que compreendem os quatro pilares da educação, e visando assegurar uma formação profissional que atenda os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais, a coordenação do curso, juntamente com a chefia de departamento, corpo docente e discente e assessoria pedagógica, constituíram uma “Comissão de Revisão do Projeto Político Pedagógico”, com o objetivo de atender as recomendações feitas pela Comissão de Especialistas do Ministério da Educação, quando da realização do processo avaliativo do curso no ano de 2003, e ressaltadas em 2005. No documento do novo Projeto Político-Pedagógico de Terapia Ocupacional, encontramos também, que do período da avaliação do Curso até o ano de

2007, foram organizados grupos de trabalhos com professores e alunos das diversas disciplinas e séries e se iniciou um processo de revisão dos ementários, conteúdos e bibliografias das disciplinas. Assim como, está registrado, que após várias discussões e amadurecimentos quanto à construção coletiva do projeto, a citada comissão sentiu necessidade de uma assessoria especializada no campo pedagógico pela compreensão de que havia uma real necessidade de mudança para a construção de um projeto pedagógico voltado às necessidades de uma formação mais autônoma, integrada e interdisciplinar com vistas a atender as novas demandas que a sociedade tem exigido à profissão de Terapia Ocupacional nos seus diversos contextos e campos principalmente nas dimensões da saúde, assistencial social e educação.

A partir desse momento a comissão reorientou seus trabalhos com enfoque centrado na construção coletiva e participativa dos seus segmentos para a elaboração de uma proposta pedagógica integrada e que atendesse as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais, iniciando uma série de encontros com o corpo docente e discente, que ocorreram de maio à setembro de 2007, através das oficinas estratégicas para discussão da organização do novo perfil profissional, competências e habilidades, integração das atividades curriculares por núcleos nas grandes áreas de conhecimento (Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Terapia Ocupacional) que compõem a formação do profissional de terapia ocupacional na atualidade e voltados para a realidade regional.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE TERAPIA OCUPACIONAL, UEPA, 2007).

Assim o novo modelo pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional concebeu o processo de aprendizagem centrado no aluno, um modelo curricular integrado, na adoção de Metodologias Ativas, que enfatizem a problematização, do método ação – reflexão – ação, na abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares fundamentadas na articulação teoria e prática e no exercício da investigação científica (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

Bastos (2006) nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. Segundo o autor, trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido.

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Encontramos em Paulo Freire (1983) uma defesa para as Metodologias

Ativas, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

No documento do Projeto Político-Pedagógico lemos:

O novo Projeto Político-Pedagógico do curso de Terapia Ocupacional, buscando seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, vem apresentar e desenvolver uma nova proposta pedagógica utilizando, Metodologias Ativas, nas quais se inclui o programa de tutoria para a aprendizagem, com a Metodologia da Problematização, com a finalidade de propiciar aos alunos condições de realização de atividades acadêmicas que completem a sua formação, procurando atender mais plenamente as necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e conteúdos programáticos que integram sua estrutura curricular. Além disso, visa à formação global do aluno, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação.

O programa de tutoria é constituído por grupos tutoriais de aprendizagem sob a orientação do professor/tutor, com enfoque nos compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais.

Além da estratégia do Tutelamento, com a Metodologia da Problematização, a proposta curricular poderá utilizar como artifício pedagógico demais metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem Based Learning), método de aprendizagem no qual os estudantes em sessões tutoriais, inicialmente defrontam-se com um problema seguido por um processo sistemático padrão de investigação e reflexão, centrado no estudante, que inicia com a discussão do problema apresentado, cujo objetivo é fazer com que os estudantes organizados em grupos tutoriais, a partir de problemas, identifiquem objetivos de aprendizado, estudem, discutam o problema, se avaliem e sejam avaliados pelos tutores (POJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

O novo projeto compreende o homem em sua totalidade, em que seus contornos biológicos, psicológicos e sociais e delineiam um perfil multifacetado, propondo sua apreensão a partir de uma leitura crítica de compreensão Histórico – Dialética da sociedade (POJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL-UEPA, 2007).

De acordo com o Materialismo Histórico Dialético, as relações entre a realidade e as ideias se fundem na Práxis, sendo esta o grande fundamento de Carl Marx. Como a história é uma produção humana e as ideias produto das circunstâncias em que foram brotadas, fazer história e educação racionalmente é a grande meta. É o próprio fazer da Educação que criará suas condições objetivas e subjetivas adjacentes, já que a objetividade da Educação enquanto instituição produzida historicamente é produto dos homens associados, da luta política, etc.

Segundo Vázquez (1977, p.3-5), a Práxis é uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada. Nesse sentido, como o homem é um ser social e histórico, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico, condicionado em sua visão sobre sua própria atividade prática, a nova proposta, visa uma possibilidade de transformação da realidade a partir de uma nova cotidianidade do fazer pedagógico.

ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As práticas educativas escolhidas pelo referido curso, para mediar o processo ensino–aprendizagem foram a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas, compondo um currículo misto. De acordo com literatura sobre estas metodologias de ensino, observa-se uma variedade de termos com os quais são designadas, como por exemplo, técnica de ensino, método de ensino, metodologia, pedagogia, proposta pedagógica, proposta curricular, estratégia de ensino, currículo PBL (Problem Based Learning), procedimento metodológico etc. A escolha em implementar a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas no referido Curso, foi feita em função de serem consideradas metodologias inovadoras no âmbito nacional em Cursos da Área da Saúde, que já sofreram reformulações em seus Projetos Políticos-Pedagógicos ou que estão em processo de mudança. Foram também eleitas, devido às suas características e procedimentos, atenderem, segundo os que as defendem, às exigências da formação do novo perfil profissional proposto para os cursos da área da saúde no Brasil.

As Metodologias Ativas concebem a educação como forma de apontar caminhos para a autonomia, a autodeterminação pessoal e social. A Autonomia é indispensável para o desenvolvimento da consciência crítica do Homem no sentido de transformar a realidade. Desse modo, estimular a motivação do aluno é o ponto chave da relação aluno/aprendizagem. Nestas metodologias os docentes revelam-se parceiros, motivadores e catalisadores do processo de aprendizagem. Nas metodologias ativas, destaca-se o processo de pesquisa como princípio metodológico adotado.

Paulo Freire (1983) sempre defendeu uma educação problematizadora, àquela que contrapondo-se à educação bancária pudesse servir para libertar o homem dos seus opressores e pudesse servir à emancipação do Homem, à sua humanização. Nesse sentido, a teorização dentro dessas metodologias vai se materializar no momento da pesquisa dos temas de estudo eleitos pelo grupo de aprendizes, com base na problematização da realidade, seja de forma fictícia por meio da construção de problemas construídos pelos docentes ou com base na realidade observada e analisada pelos próprios aprendizes. Desde o início já fica bastante claro que todo o estudo desenvolvido buscará a solução do problema, ou pelo menos ao encaminhamento para uma solução. O estudo é feito por todos os participantes, alunos e professores. Todos são aprendizes no processo de aprendizagem. Segundo Freire,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é

transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1996, p.25)

De acordo com o autor, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos da sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para a proibição. Fazer das pessoas, objetos, é aliená-las de suas decisões e estas são transferidas então, para que outras pessoas as tomem. O movimento de busca através da educação problematizadora precisa estar sempre dirigido para ser mais, para a humanização do Homem, porque esta é a vocação do Homem, embora isso seja contradito pela nossa história (FREIRE, 1983, p.85). Neste sentido, o novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional propõe as Metodologias da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas como meios de materializar seus princípios subjacentes.

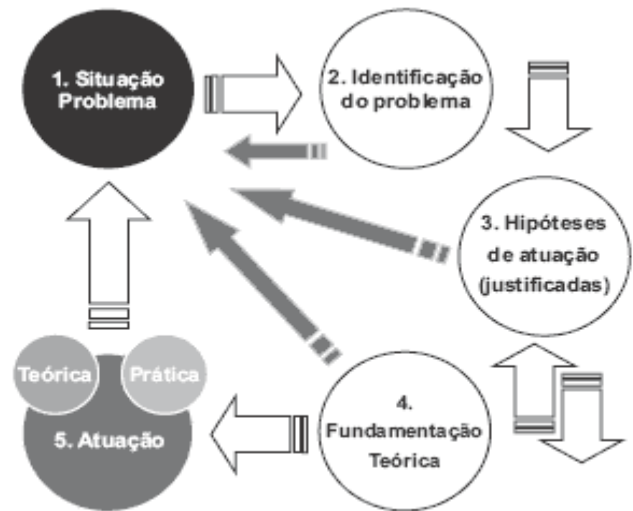
As duas Metodologias visam a objetivos comuns, a explicação e solução de um problema real ou fictício. Embora a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se desenvolvam a partir de operações distintas, ressaltam-se pontos em comum. O ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na Metodologia da Problematização, enquanto alternativa metodológica de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação direta da realidade, realizada pelos alunos, em alguma situação concreta da mesma (Comunidade, Instituições, etc.), após o estudo dos mesmos, as propostas de intervenção são devolvidas à realidade estudada. Na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de professores, com objetivo de abranger todos os conhecimentos teóricos essenciais das disciplinas básicas do currículo (BERBEL, 1998). Mas os problemas constituem ponto em comum nas duas propostas.

A análise da escolha de uma proposta de um currículo misto enquanto diretriz de um Projeto Político-Pedagógico, envolvendo as referidas Metodologias de Ensino, possibilita questionamentos quanto à materialidade dos princípios e dos objetivos norteadores contidos no Projeto Político-Pedagógico do Curso. A Metodologia da Problematização, por ter como princípio a problematização da realidade empírica, implica na necessidade de uma infraestrutura de rede de articulações, convênios, acordos, com a sociedade a ser atendida, pelos serviços dos aprendizes em formação, por ter como princípio propor uma mudança da realidade problematizada e estudada. Já a Aprendizagem Baseada em Problemas, em sua origem, surgiu como proposta curricular para integrar conteúdos disciplinares e ser eixo norteador de um

Curso, e quando é utilizada como uma estratégia a mais de ensino, pode caracterizar-se como apenas uma forma de dinamizar o aprendizado em grupo.

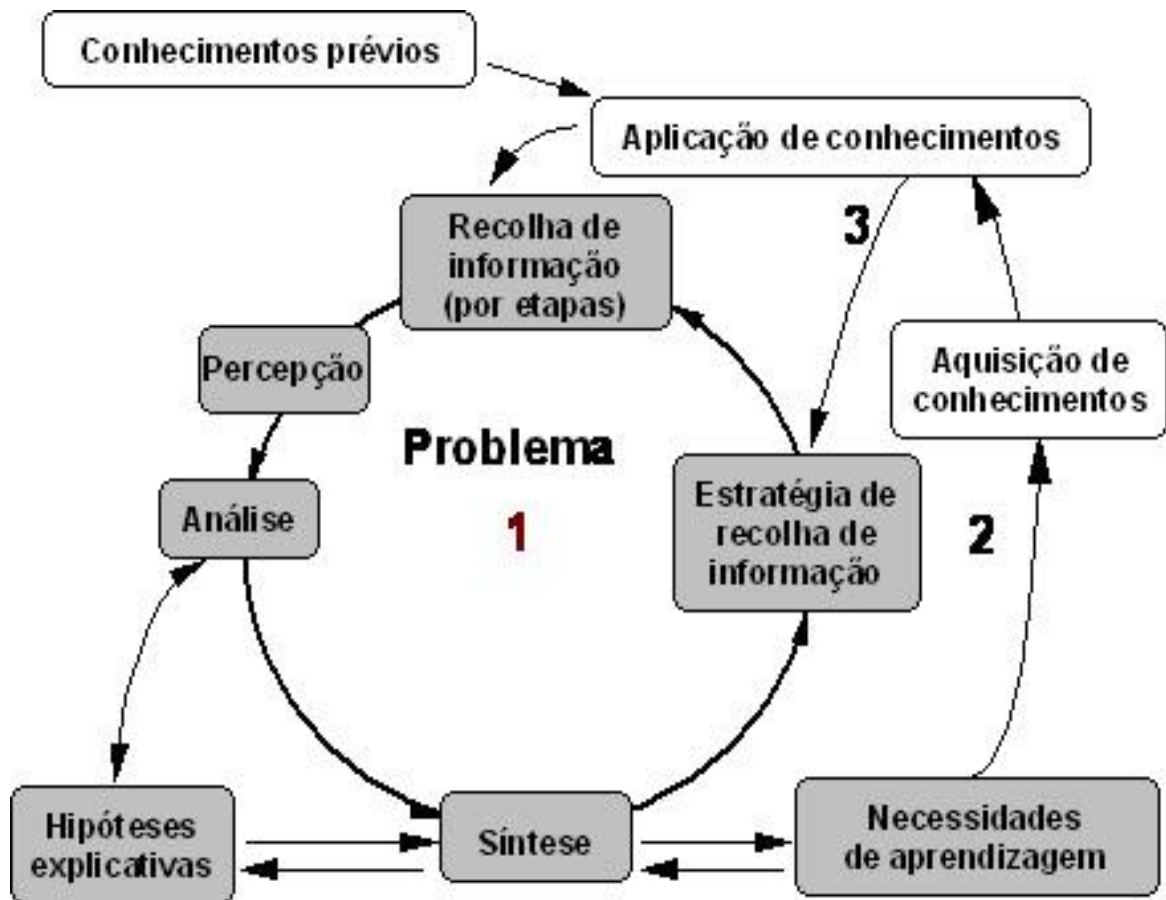
Ambas implicam em uma consciência crítica, política, sobre essa realidade e para materializarem o princípio da Autonomia faz-se necessário o exercício da reflexão crítica da realidade num processo dialógico permanente entre todos os aprendizes, educadores-educandos.

As imagens a seguir representam a dinâmica processual da Metodologia da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas.



Metodologia da Problematização

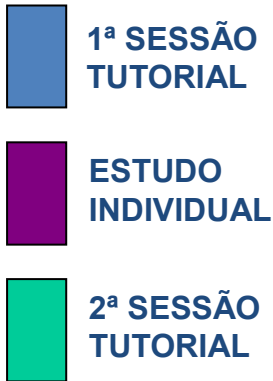
Aprendizagem Baseada em Problemas



Aprendizagem Baseada em Problemas

A imagem a seguir é representativa dos passos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Os Sete Passos



7. Rediscussão no grupo tutorial dos avanços do conhecimento obtidos pelo grupo.

6. Estudo individual respeitando os objetivos alcançados

5. Estabelecer objetivos de aprendizagem que levem o aluno ao aprofundamento e complementação destas explicações

4. Resumir estas explicações

3. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tem sobre o assunto (BRAINSTORM)

2. Identificar as questões (problemas) propostas pelo enunciado

1. Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos

A característica de utilização de problemas pelas duas metodologias nos remete ao entendimento da noção de Autonomia em Paulo Freire (1996), pois segundo este autor, o processo de desenvolvimento da Autonomia dos sujeitos humanos não ocorre isolado dos fatos sócio-históricos e culturais da realidade a qual pertencem. É no tomar consciência da sua incompletude, que os sujeitos têm condições de lutar para que, na coletividade, ela seja possível. Autonomia é, portanto, ação permanente e, radicada na comunidade, visualiza sempre o novo, o algo mais, o crescimento enquanto sujeito e coletividade.

Os aprendizes (educadores e educandos), ao terem que problematizar a realidade, seja pela observação da mesma e/ou pela construção de problemas (fictícios ou não), cria-se a possibilidade de se perceberem como eternos aprendizes e depararem-se com sua incompletude quanto ao conhecimento e juntos buscarem o crescimento e Autonomia. Nesse sentido as duas Metodologias supracitadas podem proporcionar a materialização dos objetivos e princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional da UEPA.

Em relação a este ponto de reflexão, percebe-se uma aproximação com a noção de Autonomia em Castoriadis (1982), no que se refere à dimensão pessoal e social, que assim como em Freire, não pode ser separada da noção de Identidade. Para Castoriadis (1982), a própria dimensão pessoal do sujeito requer um vínculo com a comunidade, que é estabelecido na necessária validação que a sociedade faz da realização do sujeito que, por outro lado, só se processa na coletividade.

Sua explicação sobre a sociedade é social-histórica e considera o mundo histórico como mundo do *fazer* humano, cujo *fazer* está em relação com o saber. Nesse sentido, o essencial na educação é a relação que se estabelece entre os sujeitos e o processo da evolução desta relação, que depende do que os envolvidos na relação farão como sujeitos autônomos.

O mundo do fazer humano é relacional e implica na autonomia dos sujeitos. Define autonomia como “a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito”. A autonomia não seria “a eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim a elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz” (CASTORIADIS, 1982, p. 126 e 129).

E partindo da problematização da realidade, seja ela empírica ou construída a partir da experiência dos professores, que os alunos poderão ultrapassar a relação com o conhecimento do molde meramente informativo, para um modelo em que seu olhar sobre a realidade vai se aprofundando na medida em que ele se pergunta os “porquês” daquele problema, num processo dialógico. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52).

Ambas metodologias, incluem hipóteses a serem formuladas pelos alunos. Na Metodologia da Problematização os alunos analisam as possíveis causas e possíveis determinantes do problema a estudar, após a observação da realidade e as hipóteses são formuladas após o estudo obtido na teorização e/ou por outros meios de coleta de dados. Contudo na Aprendizagem Baseada em Problemas, as hipóteses são elaboradas pelos alunos sobre as possíveis explicações do problema antes de seu estudo, como uma forma de estimulá-los a partir dos conhecimentos prévios que já dispõem, pelas suas experiências e aprendizados anteriores.

Em relação a este aspecto, na busca da promoção da Autonomia, o aluno agora como centro do processo ensino – aprendizagem, passa ele a formular as hipóteses em relação aos problemas da realidade e é possibilitada a associação ação - reflexão - ação, onde ao desenvolver cotidianamente o ato de perguntar, sendo questionado e questionando, organiza também suas percepções sobre o fenômeno estudado, que é o problema. Ao se indagar, o aluno vai em busca das possíveis respostas, concretizando o circuito dissociado no modelo tradicional de ensino, entre ensino e pesquisa. As metodologias propiciam o aprendizado por meio da pesquisa. Além do que, esta prática ajuda na resignificação do papel do professor, como nos chama a atenção a assertiva: “ Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996).

Ambas incluem o trabalho em pequenos grupos, com a diferença que na Aprendizagem Baseada em Problemas, o grupo inicia junto o diálogo sobre o conhecimento e discussão do problema, formulam hipóteses e objetivos de estudo (pesquisa) e retorna depois em outro encontro, para a rediscussão no grupo tutorial, quando os estudos individuais já foram feitos, após os alunos terem feito a pesquisa, na busca de atingir os objetivos cognitivos que elaboraram a partir dos problemas. Deste modo o grupo lança mão do conhecimento já elaborado para aprender a pensar e raciocinar sobre ele e com ele formular soluções para os problemas de estudo. A partir daí, inicia-se, então, o estudo de outro problema. Estes conhecimentos serão utilizados para resolver os problemas como exercício intelectual e nas práticas de laboratório, comunidade e/ou com pacientes.

A imagem a seguir representa a configuração física e relacional da organização dos grupos na Metodologia da Problematização e na Aprendizagem Baseada em Problemas.

Na imagem, pode-se observar que os membros do grupo ficam dispostos de forma em que todos possam se ver e participarem do diálogo por meio da comunicação com todos os membros do grupo. O professor-tutor participa da “roda” de diálogo sem assumir um lugar diferenciado na configuração física do grupo e todos têm um papel ativo.

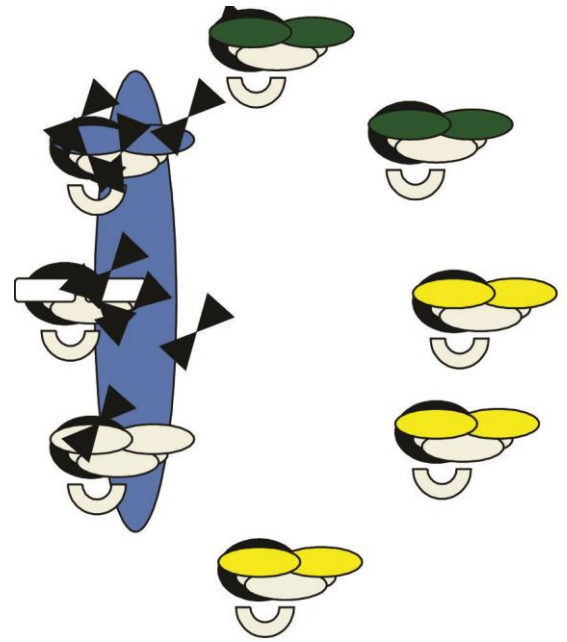
Os grupos são compostos por 8 a 10 alunos em virtude de que em grupos menores os alunos sentir-se-ão mais a vontade para desenvolverem suas habilidades de comunicação e expressão, assim como facilitar a observação, o acompanhamento da produção dos membros do grupo pelo tutor e por todos os alunos, além de ser melhor trabalhadas as dificuldades dos participantes do grupo

Segundo Thomson (1996, p.7), além dos objetivos cognitivos “é dada muita importância à aquisição de habilidades, através de aprendizagem em modelos, pacientes simulados, observação intensa do que é normal e também a aprendizagem de habilidades dos estudantes com os estudantes”.

Já na Metodologia da Problematização o grupo trabalha junto o tempo todo, com a supervisão de um professor e os estudos ocorrem na etapa da teorização sobre o problema observado e/ou detectado na comunidade, quando buscam as informações sobre os pontos levantados e os resultados deverão voltar-se para algum tipo de intervenção/devolução na realidade em que foi observado o problema.

Em ambas as metodologias, o momento de encontro com o grupo de estudantes é de fundamental importância, pois é nesse momento em que se estabelece a possibilidade do diálogo entre todos os envolvidos no processo de busca do saber, do aprender a aprender, no sentido de aprender a ser para desenvolver sua capacidade de discernimento e autonomia de aprender a conhecer sobre si mesmo, sobre os colegas e sobre os conteúdos, saberes e temas levantados.

É uma exigência das duas metodologias, como parte dos seus procedimentos, os membros do grupo não se limitarem à apresentação dos resultados dos estudos realizados, com base no princípio de que não há uma certeza, uma verdade absoluta a conhecer e não há o professor com a sua verdade única. O professor funciona como um mediador – questionador, no grupo e todos precisam refletir sobre o que todos falam e com isso, tem a possibilidade de se tornarem seres criticamente comunicativos para atuarem e transformarem a realidade. “Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta”. (Freire, 1986, p.124).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com características bastante distintas dos moldes tradicionais de ensinar e aprender e das organizações curriculares, a que a maioria quase absoluta das Instituições está acostumada a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, na Metodologia da Problematização e na Aprendizagem Baseada em Problemas, o professor precisará resignificar seu papel e desenvolver novas competências e novos saberes num continuum de reflexão sobre sua ação prática-pedagógica e porque não dizer, desenvolver uma nova consciência sobre seu papel no processo educativo. Como também o aluno, que ao ingressar no meio universitário, perpetuava um ciclo que estava acostumado desde sua entrada no sistema educacional, ou seja, esperava que o professor lhe transmitisse as informações necessárias para sua formação na futura profissão.

Nesse novo paradigma, o professor passa de um lugar de detentor do saber para um lugar de mediador, questionador no processo ensino-aprendizagem. A relação que se estabelece entre professor e aluno é muito mais horizontalizada, onde o aluno passa a ser o centro no processo e lhe são dadas condições de desenvolver sua Autonomia, a partir do desenvolvimento de uma Práxis, baseada no diálogo e na problematização da realidade com objetivo de transformá-la a partir de uma reflexão crítica sobre a mesma.

Consideramos que a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas são metodologias de ensino que podem favorecer para a materialidade dos princípios e dos objetivos norteadores contidos no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional, na medida em que os professores do referido Curso ressignifiquem seu papel e prática pedagógica como Práxis, num processo permanente de exercício dialógico, crítico, mediado pela troca de conhecimentos que se faz necessária tanto para problematizar a realidade observada, quanto para a construção de problemas visando apreender conteúdos conceituais de forma crítica para analisar a mesma.

Nesse sentido, nas propostas curriculares integradas, como a do Curso de Terapia Ocupacional, o professor necessita ampliar seu horizonte intelectual, assim como sua consciência política acerca da realidade, pois ao atuar diretamente com problemas envolvendo vários temas (conceitos de diferentes áreas do conhecimento), precisa se apropriar de conhecimentos além de sua formação específica e isso exige uma postura e consciência de ser um eterno aprendiz. Precisa também desenvolver a habilidade dialógica para o trabalho em grupo, com os demais professores e alunos para que os princípios e objetivos norteadores do Projeto Político-Pedagógico do Curso sejam materializados.

Por outro lado, como a Autonomia é conduzida diretamente ao problema político e social, por meio de uma reflexão crítica da sociedade, num processo constante e dialógico, não se pode desejá-la, sem que seja para todos. Nesse sentido, sua realização só pode ser concebida em plenitude se for uma “empreitada coletiva” (CASTORIADIS, 1982, p.129).

Consideramos pertinente chamar atenção para a questão da importância de uma formação permanente para os docentes da Área Educacional da Saúde, particularmente aos docentes do Curso de Terapia Ocupacional, que frequentemente atuam apenas com base nos modelos em que foram formados, carecendo das bases epistemológicas da Área Educacional e especificamente, das Metodologias e procedimentos que vêm sendo implementados nos cursos, por exigência do Ministério da Educação.

Considerando que a ciência tem historicidade, a problematização da realidade associada a concepção dialógica de Freire, vislumbra-se uma perspectiva de esperança que estas Metodologias implantadas possam contribuir na ressignificação dos papéis docente e discente, para que haja o desenvolvimento de uma Práxis baseada no Diálogo e na Problematização da realidade para o desenvolvimento da Autonomia do discente, num processo constante, e na medida em que, os princípios metodológicos destas propostas façam parte da intencionalidade e do modo de ser do educador.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface, Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu. São Paulo, v.2 n.2, 1998. p. 139-154.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº: CNE/CES 1210/2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1210, de 12 de setembro de 2002.
- CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. A Pedagogia do Oprimido. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.p.85
- _____. Pedagogia da Autonomia:saberes necessário à Prática Educativa.25ª ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.p.59(Coleção Leitura).
- FREIRE,Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986.p.124 (Coleção Educação e Comunicação, v.18)
- THOMSON,J.C.PBL- Uma Proposta Pedagógica. Olho Mágico, Londrina, v.2, n.3/4,1996.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional. Belém, 2007.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Tradução Luís Fernando Cardoso. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990. P.3-5.

ANÁLISE DA INCLUSÃO NOS DESENHOS CURRICULARES DOS CURSOS DE ESPANHOL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Ana Claudia Santos Silva²³ - UFPA

Lucas Amaral Machado²⁴ - UFPA

Rubens Alexandre de Oliveira Faro²⁵ - UFPA

Resumo: Este artigo possui o objetivo de analisar o desenho curricular dos cursos de Graduação em Espanhol ofertados pelas Universidades Federais Brasileiras, verificando se existem nos currículos desses cursos disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Para tanto, adotou-se a técnica de pesquisa quantitativa e qualitativa com método de análise documental, sendo eles: os desenhos curriculares e ementas das disciplinas de inclusão escolar, disponibilizados nos sítios eletrônicos das Universidades Federais Brasileiras. Os dados encontrados revelam a presença de três disciplinas que abrangem a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo elas: LIBRAS, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dessa forma, o currículo de um profissional da educação precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para dar atendimento às singularidades do aluno – não apenas os que possuem alguma necessidade educativa especial, mas às necessidades individuais de todos que fazem parte do espaço escolar. Diante das informações, conclui-se que as instituições de nível superior, todavia necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino.

Palavras – Chave: Desenhos Curriculares. Espanhol.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las mallas curriculares de los cursos de licenciatura en español que ofrecen las universidades federales brasileñas, comprobando si los hay, en los programas de estos cursos, las disciplinas relacionadas con la inclusión de las personas con discapacidad. Por lo tanto, hemos adoptado el método de investigación cuantitativa y cualitativa con la técnica de análisis documental, a saber: las mallas curriculares y los ejes temáticos, de las disciplinas de inclusión escolar. Disponible en las páginas de web de las universidades federales brasileñas. Los datos ponen de manifiesto la presencia de tres disciplinas que abarcan la inclusión escolar de alumnos con discapacidad, a saber: Libras, Educación Especial y Educación Inclusiva. Dada la información, se concluye que el plan de estudios de la educación profesional tiene que ser democrático, amplio e incluyente, para dar atención a la singularidad del alumno - no sólo aquellos que tienen alguna necesidad educativa especial, pero las necesidades individuales de todos los que forman parte espacio de la escuela.

Palabras – Clave: Mallas Curriculares. Español.

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos assuntos que vem sendo discutidos em âmbito mundial é à inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares de ensino. Devido à manifestação dos movimentos internacionais e nacionais em prol a conquista dos direitos humanos, no qual reivindicam que todas as pessoas, indiscriminadamente, tenham os mesmos direitos garantidos em sociedade (SAMPAIO, 2009).

²³ Graduanda em Licenciatura em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: hanna_css2@hotmail.com

²⁴ Graduando em Licenciatura em Letras LIBRAS e Português L2 pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: lucas-amaral@hotmail.com

²⁵ Professor orientador, especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Academia Educação Montenegro (2012) e Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: rubensufpacastanal@gmail.com

Por esse motivo, se faz necessário refletir sobre a formação que os discentes de licenciatura, em especial de Língua Espanhola, estão recebendo, para trabalhar com tais alunos, visto que a inclusão escolar objetiva alterar a estrutura tradicionalista da escola, fundamentada em padrões de ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação (BRASIL, 2008).

Esta pesquisa mostra-se relevante para os profissionais da área de Licenciatura em Espanhol, visto que os professores de Língua Espanhola, em algum momento de sua carreira profissional irão se deparar com estudantes que apresentem algum tipo de deficiência, pois nota-se a crescente demanda desses alunos ingressando nas escolas regulares do Brasil.

Trazendo ao âmbito social faz-se uma reflexão acerca das instituições de nível superior, pois, todavia necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais, para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino. De acordo com Mittler (2003), o processo de inclusão dos alunos, está intrínseco na preparação inicial de professores. Pois, o educador enquanto discente em fase acadêmica deve estar sendo preparado, para as dificuldades como planejar, gerir e avaliar o público estudantil (SILVA, 2009a).

Diante dessas questões, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Espanhol das Universidades Federais Brasileiras, para verificar se existem nos currículos desses cursos disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência.

O levantamento dos desenhos curriculares, a análise e a interpretação de dados caracterizam este trabalho como pesquisa documental. Conforme Gil (2008), o principal benefício de utilizar a fonte documental é que esta permite o conhecimento do passado; a investigação dos processos de mudança social e cultural e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao tentar compreender esse novo paradigma de educação, que se denomina inclusão escolar, faz-se necessário que tenha uma reflexão acerca de sua conceituação, para desmitificar o julgamento errôneo, que muitos presumem que tal modelo está relacionado, somente as pessoas com deficiência.

Sasaki (2010) explica que a inclusão é uma ação no qual a sociedade tem que ter o entendimento, de que ela, é que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. Deste modo, tal processo se caracteriza na conscientização, transformação, adaptação e preparação das comunidades para incluir a diversidade (RODRIGUES, 2011).

Consoante a este pensamento, Mittler (2003) diz que a inclusão escolar só será possível se envolver uma ação de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, pois tais ajustes asseguram o acesso e a participação de que todos os alunos possam ter oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição de ensino.

Diante do exposto, desmitifica-se que este processo é um movimento que beneficia somente as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, pois se constata através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que os beneficiários são ainda, as pessoas pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, e os refugiados.

Todavia, esta pesquisa estará fundamentada em um público específico, sendo eles, alunos com deficiência de impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2008).

Desta forma, se faz necessário traçar um breve contexto histórico para esclarecer, como se constituiu a inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil.

Segundo Sasaki (2010), a história da atenção educacional para as pessoas com deficiência, pode-se caracterizar por quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Deste modo, se faz necessário entender como a maioria desses sujeitos, foram rotulados, na fase de exclusão, pois segundo Sasaki (2010), se fez presente em uma das primeiras práticas sociais, antes desses indivíduos constituírem seus direitos e deveres de cidadão (LIMA, 2006).

Ao tratar dos direitos das pessoas com deficiência, na fase de exclusão, Sasaki (2010) ressalta que no âmbito educacional, não foi dada nenhuma atenção e também não recebiam nenhum outro tipo de serviço, portanto, não podiam participar dos ambientes sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

De acordo com Silva (2009b), os primeiros posicionamentos de atitudes beneficiando as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, vieram a surgir através da comiseração de alguns nobres e algumas ordens religiosas que estiveram na base da fundamentação de hospícios e de asilos, no qual, acolheram indivíduos com deficiência e marginalizados. Neste sentido, a institucionalização em abrigos e hospitais foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes (MENDES, 2006). Assim, a institucionalização dessas pessoas teve um caráter assistencial, centralizada no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico (MENDES, 2006; SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010; SILVA, 2009).

Assim, surge a fase denominada segregação institucional, que tinha como justificativa a crença de que a pessoa com deficiência seria bem mais atendida e protegida, se estivesse

reclusa em ambiente separado (MENDES, 2006). Dessa maneira, o atendimento deles era oferecido em instituições, constituindo a ideia de prover, dentro destes ambientes, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber indivíduos com deficiência nos serviços existentes na comunidade (SASSAKI, 2010).

Como resultado desta fase, a educação das pessoas com deficiência foi direcionada com propósito de curá-las, tratá-las ou reabilitá-las, pois, os atendimentos proporcionados baseavam-se em terapias individuais, como: fisioterapias, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e psiquiatria (GLAT, 2013; FERNANDES, 2005; RODRIGUES, 2011).

Em consequência, compreende-se que a fase de segregação institucional se mostrava limitada, em relação aos serviços prestados para com as pessoas que possuíam alguma restrição física, mental, intelectual ou sensorial, pois, a institucionalização sobrepôs à qualidade de vida dessas pessoas (MENDES, 2006).

Desse modo, começou-se a repensar em uma maneira de como derrubar as práticas de segregação institucional, as quais as pessoas com deficiência foram acometidas.

A partir das transformações sociais do pós-guerra, das Associações de Pais então instituídas e a mudança filosófica à educação especial, conscientizaram a sociedade sobre os prejuízos, a desumanização, causado pela segregação e marginalização de tais indivíduos, dessa maneira, tais argumentos contribuíram para uma nova proposta, chamada integração (MENDES, 2006; SASSAKI, 2010; SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010; SILVA, 2009).

A integração surgiu com o propósito de “inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 2010, p. 31). Por sua vez, permitindo do ponto de vista educativo e social, a integração das pessoas com deficiência, e assim, tendo como meta a restrição ou segregação como uma prática intolerável (MENDES, 2006).

Deste modo, a fase de integração subsistiu o princípio de normalização, onde prevê a possibilidade que de a pessoa com deficiência desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível (SAMPAIO, 2009; SILVA, 2009b). Em relação ao âmbito educacional, Silva (2009b) ressalta que a integração escolar procedeu do preceito de normalizar os estilos de vida, assim a escolarização dos estudantes com deficiência deveria ser feita em instituições de ensino regular.

Todavia, este direito de desfrutar de tais condições de vida partia do pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham que ser preparadas e capacitadas em função de suas particularidades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006; SASSAKI, 2010). Dessa maneira, os alunos com deficiência, foram introduzidos na sala regular na medida em que demonstravam condições para acompanhar a turma (GLAT; NOGUEIRA, 2002 apud

RODRIGUES, 2011). Neste sentido, a fase de integração estabeleceu um esforço unilateral, tão somente da pessoa com deficiência juntamente com sua família, instituição especializada e indivíduos que adotaram a causa da inserção social (SASSAKI, 2010).

Assim, compreende-se que as práticas de segregação e integração, não foram suficientes para acabar com a exclusão que havia com os alunos com deficiência, muito menos a proporcionar a real participação da igualdade de oportunidades, pois seria necessário que a sociedade introduzisse em seus sistemas gerais, mudanças, ajustes, de modo, a acolher a todos que foram excluídos, marginalizados e segregados (SASSAKI, 2010; SILVA, 2009).

Dessa forma, se fez necessário à reformulação nos sistemas educacionais gerais, visando o atendimento das necessidades educacionais de inúmeros alunos que até então foram privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (UNESCO, 1990).

A partir de então às teorias e práticas inclusivas tomam fortalecimento em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006). Dessa forma, a fase de inclusão é configurada sobre a necessidade que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas com deficiência à sociedade e sim em adequar a sociedade a tais indivíduos, pois tal processo significa transformação da sociedade como condição para qualquer sujeito buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (SASSAKI, 2010).

Neste sentido, no campo educacional os alunos com deficiência independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente na rede regular de ensino, cabendo à escola se ajustar, transforma-se para atender as necessidades dos estudantes (GLAT, 2013; NOGUEIRA, 2002 apud RODRIGUES, 2011).

Em consonância, Mendes (2006) afirma que a inclusão escolar implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas que foram excluídas, juntamente com a sociedade buscam, em parceria, realizar a equiparação de oportunidades para todos.

Deste modo, o desenvolvimento de uma proposta de construção de uma escola inclusiva envolve a relação de todos os elementos envolvidos no sistema educacional, sendo eles, os alunos, profissionais da educação, estrutura política-educacional, estrutura física e material das escolas, a estrutura familiar, social e cultural (RODRIGUES, 2011).

Portanto, a inclusão é um processo que colabora na construção de um novo modelo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, do tipo espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte e na mentalidade de todos os indivíduos (SASSAKI, 2010).

Neste sentido, este modelo de educação está fundamentada na concepção de direitos humanos, no qual, constitui um paradigma para além da igualdade de oportunidades, e desta maneira, é definida pela garantia do direito de todos à educação e pela valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais e linguísticas (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, convém que sejam apresentados os aspectos legais sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência, para compreender quais são os direitos proporcionados a tais estudantes.

Em 1994, aconteceu um importante marco que alterou a estrutura do sistema educacional o qual disseminou a filosofia da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca. Tal documento baseava-se no princípio de que todas as crianças, independente de suas dificuldades ou diferença teriam a mesma educação na escola inclusiva (UNESCO, 1994).

Desta maneira, o decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõem em seu artigo 24 medidas que garantem a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência e a admissão da educação especial como modalidade de ensino (BRASIL, 1999).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), traz em suas diretrizes a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual determina uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços especializados para apoiar o processo de escolarização.

Em conformidade, o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, vem enfatizar em seus artigos medidas que foram garantidas pela Educação Especial, como: a garantia de serviços, e o caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização (BRASIL, 2011).

Assim sendo, percebe-se através da análise dos aspectos legais da inclusão escolar dos alunos com deficiência que foram verificados os direitos das pessoas com deficiência. Pois, nota-se que a partir destes documentos o educando que possui alguma deficiência, começa a ser considerado como cidadão que têm direitos e deveres, que podem gozar das mesmas oportunidades dos demais indivíduos.

Em função ao assunto que foi debatido nesta sessão, sobre a história e os aspectos legais da inclusão de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Convém que se faça reflexões acerca da formação de professores de Língua Espanhola, pois sob a ótica de Silva (2011) uma provocação que se coloca frente à efetiva inclusão escolar de tais alunos é a falta de

preparo e capacitação de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação baseada nas propostas da educação inclusiva.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA FRENTE AO NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A primeira menção sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil data-se de 1919, quando o educador Antenor Nascentes é aprovado em concurso para ocupar o cargo de professor de Espanhol do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (DAHER, 2006 apud BARROS; COSTA, 2010).

Todavia, a Língua Espanhola no período mencionado, não se encontrava fazendo parte das disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias, as quais a legislação daquele tempo previa para os currículos escolares (BARROS; COSTA, 2010). Dessa forma, percebe-se que o Espanhol, se constituía como um ensino opcional, configurando-se como uma matéria optativa.

Em 09 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), sendo a primeira legislação educacional que incluiu nos currículos da educação secundário o ensino de Língua Espanhola como sendo obrigatória. Esta Lei foi inserida em um conjunto de medidas, o qual pretendia reestruturar a educação nacional. Tal período ficou conhecido como a Reforma Capanema (BARROS; COSTA, 2010).

Segundo Barros e Costa (2010), o ensino do Espanhol durante a Reforma Capanema, se configurou como uma disciplina obrigatória durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico²⁶.

Consoante com a legislação sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 de 20 de dezembro (LDB), altera o panorama do ensino de Línguas Modernas de 1942 e, por consequência, não se encontra nenhuma citação a respeito ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Portanto, nenhuma das línguas que compunham os currículos da Reforma Capanema (francês, inglês, espanhol, latim ou grego), se fazia presente nas disciplinas obrigatórias da LDB de 1961 (BARROS; COSTA, 2010). Dessa maneira, fica a caráter dos Conselhos Estaduais de educação (CEE's), incluírem as disciplinas de LE como sendo complementares ou optativas (BARROS; COSTA, 2010). Deste modo, nota-se que a alteração

²⁶O Ensino Secundário se divide em dois ciclos: o Ginásio ou primeiro ciclo (quatro anos) e o Colegial ou segundo ciclo (três anos). No Colegial havia duas opções: o curso Científico (formação em ciências) e o Clássico (formação intelectual) (LASECA, 2008).

feita pela LDB de 1961, corrobora para o desaparecimento quase total do ensino de Língua Espanhola dos currículos das escolas brasileiras (BARROS; COSTA, 2010).

Dessa maneira, a LDB de 11 de agosto de 1971, no âmbito do ensino de LE pode ser considerada como uma continuação da LDB de 1961. Pois, as línguas estrangeiras, retornam com o mesmo caráter opcional, ou seja, somente como proposta de disciplina a ser escolhida pelos CEE's para composição dos currículos dos estabelecimentos de ensino (BARROS; COSTA, 2010).

De acordo com Laseca (2008), as LDBs de 1961 e 1971 proporcionaram aos alunos daquele período consequências, que consistiram em que muitos deles não tiveram a oportunidade de estudar uma Língua Estrangeira nos níveis de ensino.

Dessa forma, no início dos anos 80 iniciam as tentativas pela volta do ensino da Língua Espanhola no sistema educacional brasileiro através da criação das primeiras Associações Estaduais de Professores de Espanhol. Por consequência, é admitida a reintrodução desta língua na educação, por meio da inclusão nos currículos de alguns Estados, sirva como exemplo a Lei Estadual nº 2.447 de 1995, do Rio de Janeiro, que declara a obrigatoriedade do Espanhol nas escolas públicas de 1 e 2 Grau (LASECA, 2008).

A partir do Tratado de Assunção de 26 de março de 1991, o qual o Brasil e os países *hispanohablantes*²⁷ Argentina, Paraguai e Uruguai, constituíram o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), onde estabeleceram a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, a eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente. Deste modo, esses fatores, levaram a Língua Espanhola ganhar proporções grandiosas no cenário de Línguas Estrangeiras no sistema educativo brasileiro.

Em 20 de dezembro de 1996, percebe-se através da LDB nº 9.394 que a Língua Estrangeira vai se consolidando frente ao ensino de Línguas no Brasil. Dessa forma, no artigo 26, parágrafo 5º da referida LDB, nota-se a consolidação da LE mediante ao ensino Fundamental, pois se torna obrigatório a partir da 5º série do mencionado nível de educação, o ensino de pelo menos uma LE, sendo que a seleção desta língua ficará na responsabilidade da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996). Em

²⁷ Falam o espanhol como língua materna.

conformidade ao que se refere à sessão do Ensino Médio, a LDB institui em seu artigo 36, parágrafo 3º, a inclusão de uma LE, como sendo obrigatória, no qual será escolhida pela comunidade escolar e outra de caráter optativo, que dependerá das disponibilidades do centro educacional (BRASIL, 1996).

Referente às alterações que foram feitas na LDB de 1996, Laseca (2008) ressalta que houve melhoras significativas em relação as duas LDBs anteriores, ao introduzirem uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Em suma, no Ensino Fundamental essa inclusão muda pouco ou quase nada, já que continua a predominar o inglês, mas, no Ensino Médio, há a possibilidade de uma segunda língua estrangeira optativa que oferece um importante campo de crescimento da língua Espanhola.

Ao realizar o percurso sobre a legislação do ensino de Espanhol no Brasil, convém que seja dada a importância a Lei nº 11.161, no qual foi promulgada em 05 de agosto de 2005, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e assinada pelo Ministro de Educação Fernando Haddad. A referida Lei decreta a obrigatoriedade deste idioma nos currículos plenos de Nível Médio e proporciona ao aluno a liberdade de optar por essa disciplina dentro da carga horária normal de aulas.

Neste sentido, nota-se que o ensino deste dialeto tem ocupado lugar de destaque no Brasil. Pois, segundo Fernández (2005), a posição da Língua Espanhola no Brasil no século XXI se configura com *una situación de auge y de prestigio*²⁸.

E entendendo que este idioma se faz presente obrigatoriamente nos currículos do Ensino Médio e visando que o professor que leciona este dialeto atuará nas escolas regulares com diversos estudantes, dentre eles alunos que possuem alguma deficiência. É conveniente que se faça uma discussão a respeito da formação do professor, frente ao novo paradigma da Educação Inclusiva. Uma vez que, a carência na capacitação deste profissional torna-se ainda maior com o processo de inclusão escolar.

Conforme Pletsch (2009) ressalta, aconteceram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, no qual, constata-se através dos aspectos legislativos, e também à produção do conhecimento acadêmico voltado para o assunto.

Em relação à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, define que esta formação deve acontecer [...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. (BRASIL, 1996).

²⁸Uma situação auge e prestígio (tradução nossa).

Segundo Menezes (2008), a formação inicial principia-se na graduação, sendo o ensino superior o agente formador deste profissional, pois ele tem por responsabilidade “qualificar, instrumentar e habilitar os futuros docentes com os fundamentos científicos disciplinares, conceitos, atitudes e habilidades necessárias à tarefa de ensinar” (MENEZES, 2008, p.71).

Em conformidade, Pletsch (2009) diz que a formação em nível superior se encontra como um dos procedimentos essenciais a serem tomadas para que ocorram transformações educacionais eficazes. Entretanto, para que haja tais mudanças efetivas, deve-se haver uma transformação de postura desde a formação inicial, para que aconteça uma inclusão significativa dentro do espaço escolar (VIOTO, 2011).

Estas modificações irão ocorrer quando eliminados os resquícios de uma formação tradicional, que tem em seu cerne fundamentos baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, ou seja, desconsidera suas particularidades (SILVA, 2011).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, declarou não apenas a necessidade, mas indicou como prioridade, a formação de todos os profissionais da educação (não apenas de professores) para o ensino dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Deste modo, é importância que o futuro profissional da educação adquira no curso de formação inicial, conhecimentos sobre educação especial que o habilite a fazer avaliações, acompanhar a atuação e o desenvolvimento do aprendizado do aluno, trabalhar de forma que colabore com os profissionais especializados para o atendimento dos alunos com NEE dentro e fora da sala de aula, preparar planos de aula de acordo com suas necessidades específicas, organizar intervenções para a aprendizagem e possíveis adaptações curriculares, promover a troca entre os alunos e investigar metodologias distintas, visando à aprendizagem de todos os estudantes (MACEDO, 2010 apud VIEIRA, 2011).

Diante dessas palavras, se torna imprescindível que o educador tenha em sua formação, uma capacitação que seja direcionada para perspectiva da inclusão escolar, se apropriando de conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais, habilidades, necessidades, interesses, experiências de cada educando, a fim de que a educação inclusiva aconteça de forma significativa.

Para que esses conhecimentos sejam aprimorados, Mantoan (2006, p. 30) aponta sobre a relevância da necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros docentes discutam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Dessa forma, o currículo de um profissional da educação precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para dar atendimento às singularidades do aluno – não apenas os que possuem alguma necessidade educativa especial, mas às necessidades individuais de todos que fazem parte do espaço escolar (GLAT, 2013; OLIVEIRA, 2007).

Portanto, as instituições de nível superior, todavia necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino.

METODOLOGIA

Na busca por uma metodologia de pesquisa que condiz com os objetivos propostos, optou-se pelo o método quantitativo e qualitativo de coleta de dados através de uma pesquisa documental.

A técnica de investigação quantitativa se estabelece “através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (GIL, 2008, p. 152 apud BERELSON, 1952). Enquanto que a abordagem qualitativa se define no campo da subjetividade e do simbolismo (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A pesquisa documental, por esta apresentar características que favoreça a investigação a ser realizada, possibilita o conhecimento do passado, permite a investigação dos processos de mudança social e cultural, admite a obtenção de dados com menor custo, favorece o alcance de dados sem o constrangimento dos sujeitos (GIL, 2008). Dessa maneira, as fontes documentais são capazes de oferecer ao pesquisador dados em quantidade e qualidade, satisfatório para evitar a perda de tempo e o desagrado que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas (GIL, 2008).

Posteriormente, foi acessado o site das Universidades Federais Brasileiras para verificar se tais instituições ofereciam o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e, em seguida foi examinado no ícone “Graduação”, a disponibilidade dos Projetos Políticos Pedagógicos ou desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Habilitação em Espanhol.

Para efeito de análise, foram considerados como Licenciatura em Espanhol todos os cursos de graduação que formam profissionais para atuar como professores de Língua Espanhola. E assim, se utilizará como critério para efeito de investigação deste estudo, as seguintes nomenclaturas: Espanhol, Português e Espanhol, Espanhol e suas Literaturas, Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Licenciatura em Línguas e Literatura Espanhola, Licenciatura em Espanhol e suas Respectivas Literaturas,

Espanhol e Literaturas de Língua espanhola, Português/Espanhol e suas Literaturas, e Português/Espanhol e suas Respectivas Literaturas.

A partir dos Projetos Políticos Pedagógicos ou desenhos curriculares, elaborou-se uma apreciação acerca dos cursos de Espanhol das Universidades Federais Brasileiras, em que se verificou o número total de disciplinas e a carga horária absoluta de tais cursos. Em seguida analisou-se o número geral de disciplinas de inclusão, e sua respectiva carga horária; também foi realizado um cálculo entre a carga horária média das disciplinas de inclusão e a carga horária média dos cursos.

E, finalmente, foi desenvolvida uma análise qualitativa das ementas das disciplinas de inclusão escolar, verificando se elas estavam de acordo com a disciplina e com a legislação sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Glat e Oliveira (2007), a dimensão de um currículo de um profissional da educação precisa atender as perspectivas do paradigma da inclusão. Para desenvolvimento das discussões nesta pesquisa, foram verificadas as disciplinas que contemplem a inclusão escolar de alunos com deficiência nos currículos dos cursos de Espanhol das Universidades Federais Brasileiras.

Primeiramente, será apresentado o número existente de instituições Federais no Brasil. No qual foram catalogadas 58 instituições federais de ensino, sendo que 65,52% destas instituições oferecem o curso de Licenciatura em Língua Espanhola. Dessa maneira, por meio da verificação de 38 Universidades Federais Brasileiras que ofertam o curso de Espanhol, nota-se através do quadro 1 que o idioma em questão encontra-se em uma situação de auge e prestígio perante a educação Brasileira (FERNÁNDEZ, 2005).

Quadro 1. Universidades Federais Brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Espanhol. Na 1ª coluna estão os nomes das instituições federais de ensino. Na 2ª coluna é apresentada a disponibilidade dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou desenhos curriculares (DC). Na 3ª coluna apresenta-se as disciplinas e a carga horária (CH) total dos cursos. Na 4ª coluna mostra-se as disciplinas e carga horária (CH) de inclusão escolar.

NOME	PPP/ DC	CURSO		INCLUSÃO		
		DISCIPLINAS	CH	DISCIPLINAS	CH	EMENTA
Universidade de Brasília(UNB)	Não					
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Sim	36	3048h	Não	Não	Não
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Sim	31	3414h	Libras I e Libras II	72 e 72h	Sim
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(UFMS)	Sim	76	2754h	Libras: Noções Básicas I, Libras: Noções Básicas II, Educação Especial I e Educação Especial II	34, 34, 34 e 34h	Não
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Sim	48	2880h	Não	Não	Não

Universidade Federal de Alagoas(UFAL)	Sim	42	3220h	Fundamentos da Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)	Não					
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Não					
Universidade Federal de Sergipe(UFS)	Sim	42	3045h	Não	Não	Não
Universidade Federal do Ceará(UFC)	Sim	46	3080h	Libras	64h	Sim
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)	Não					
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Sim	35	2880h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE)	Sim	35	2940h	Libras	60h	Não
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Sim	39	3000h	Não	Não	Não
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Sim	40	2880h	Libras	60h	Não
Universidade Federal do Acre(UFAC)	Não					
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Sim	46	3470h	Não	Não	Não
Universidade Federal do Pará(UFPA)	Sim	36	3160h	Libras	68h	Sim
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Sim	40	3375h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFLF)	Sim	41	2555h	Libras	60h	Não
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sim	42	2850h	Fundamentos de Libras	60h	Sim
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Sim	53	3200h	Não	Não	Não
Universidade Federal de São João del-Rei(UFSJ)	Não					
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Não					
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Sim	48	2930h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Viçosa(UFV)	Não					
Universidade Federal do Espírito Santo(UFES)	Sim	49	3335h	Educação na Libras	60 e 60h	Não
Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ)	Não					
Universidade Federal do Triângulo Mineiro(UFTM)	Sim	69	3445h	Libras	30h	Sim
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri(UFVJM)	Sim	34	2965h	Fundamentos de Libras	75h	Sim
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Sim	48	3010h	Libras	30h	Não
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ)	Sim	49	3280h	Libras	40h	Não
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Sim	71	3855h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Não					
Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC)	Sim	33	2880h	Libras	72h	Sim
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Sim	42	3180h	Fundamentos da Educação Especial	72h	Não
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Sim	37	3245h	Libras e Educação Inclusiva	60 e 60h	Sim
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Sim	47	3900h	Libras I e Libras II	72 e 72h	Não
		MÉDIA	3142,40h	MÉDIA	74,68h	

Desta forma, constata-se que das 38 Universidades Federais Brasileiras que possuem o curso de Licenciatura em Língua Espanhola, somente o desenho curricular ou projeto político pedagógico de 73,64% de tais instituições estavam disponíveis na internet. Deste modo, para

efeito de análise foram utilizados nesta pesquisa precisamente um número de 28 desenhos curriculares ou PPP's.

Mediante aos elementos do quadro 1, observa-se que dos 28 cursos em Licenciatura em Espanhol que dispõem o desenho curricular ou projeto político pedagógico na internet, 78,57% destes cursos apresentam disciplinas que compreendem a inclusão de alunos com deficiência. Sendo assim, 22 cursos oferecem a disciplina de inclusão escolar e 6 deles não apresentam disciplinas que abrangem a inclusão de estudantes com deficiência. Deste modo, percebe-se através deste percentual que as instituições de nível superior, têm previsto em suas organizações curriculares formação docente, voltada a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Todavia, se faz necessário ampliar esta discussão a um elemento que compõem o desenho curricular, a carga horária ou horas destinada às disciplinas que fazem parte do currículo acadêmico. Desta maneira, é importante que se faça uma análise da carga horária mínima e máxima das disciplinas que compreendem a inclusão de pessoas com deficiência, para entender como as Universidades Federais Brasileiras atuam frente ao novo paradigma da inclusão escolar, mediante a formação inicial que o professor está recebendo na graduação.

Com base nos dados inseridos no quadro 1, observa-se que os cursos possuem 22 disciplinas destinadas a inclusão escolar de pessoas com deficiência com carga horária mínima de 30 horas e máxima de 144, em média. Isso representa 2,37% das médias de disciplinas de inclusão em relação aos cursos pesquisados.

Mediante essas reflexões, é necessário aprofundar o debate fazendo uma análise qualitativa das ementas das disciplinas de inclusão escolar. Verificando se estas ementas estão de acordo com as disciplinas e com a legislação sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Ao analisar as referidas ementas, foi conferido que as mesmas estão de comum acordo com os objetivos sugerido pelas disciplinas, pois se verifica que tais ementas abrangem as finalidades das disciplinas, ao estabelecer coerência entre o conteúdo conceitual e os procedimentos que são compostos pelas disciplinas.

No entanto, ao avaliar as ementas e fazer a verificação se elas estão de acordo com as legislações sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Percebe-se, que os aspectos legais sobre o processo inclusivo escolar de estudantes que possuem alguma deficiência ressaltam em seus objetivos, uma educação que contemple estudantes que possuem alguma deficiência de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Todavia, compreende-se que as ementas não estão em concordância com os desígnios de tais legislações, pois, comprova-se que a formação inicial do professor de Espanhol das Universidades Federais para atuar com tais alunos, se torna desqualificada, perante os conteúdos indicados pelas ementas. Uma vez que, as propostas das ementas contemplam especificamente os alunos que possuem deficiência auditiva. Dessa forma, verifica-se que na formação inicial dos professores de Língua Espanhola existe uma lacuna, devido não apresentar nos currículos dessas instituições de ensino superior, disciplinas voltadas para o público geral que possui deficiência.

Neste sentido, a formação inicial deve oferecer aos professores preparação para a docência na perspectiva da educação inclusiva, mediando ao futuro educador uma habilitação sólida e adequada no que se faz referência aos diferentes procedimentos pedagógicos que envolvem o saber e o saber fazer, nos quais se inclui o processo de ensino e aprendizagem de todo o alunado (VIEIRA, 2011 apud MACEDO, 2010).

Através de tais discussões, enfatiza-se que se chegou ao objetivo central desta pesquisa, portanto foi verificado e localizado nos desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola das Universidades Federais Brasileiras, a quantidade de 3 disciplinas que compreendem a temática inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo elas: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Educação Especial e Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou os desenhos curriculares das Universidades Federais Brasileiras, visando verificar a presença de disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola.

Neste intuito, foi comprovado através da análise documental, que o movimento inclusivo é uma ação nova, pois, verificou-se a abrangência de poucas disciplinas que favorecem a inclusão escolar de estudantes que possuem alguma deficiência, nos currículos das Universidades Federais Brasileiras.

Desta forma, percebe-se que a formação acadêmica dos profissionais da educação, necessitam de disciplinas que se volte e contemple a educação inclusiva, para que de fato aconteça o processo inclusivo dentro do espaço escolar.

Portanto, se faz necessário que as instituições de nível superior, assumam de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea, que se constituem nos níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/#bav=on.2,or.r_qf.&fp=cf6e7ea9e146a8a4&q=BARROS%2C+Cristiano+Silva+de%3B+COSTA%2C+Elzimar+Goettenauer+de+Marins.+Cole%C3%A7%C3%A3o+Explorando+o+Ensino.++Bras%3%ADlia:+Minist%C3%A9rio+da+Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%3%A1sica%2C+v.+16%2C+2010.+Dispon%C3%ADvel+em%3A>. Acesso, em 4 jun. 2013.
- _____, C. S. de; COSTA, E. G. de Ma. **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/E-livros/Se%20hace%20camino%20al%20andarreflexoes%20em%20torno%20do%20ensino%20de%20espanhol%20na%20escola.pdf>>. Acesso, 4 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- _____. Ministério da Educação. Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso, em 15 fev. 2013.
- _____. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/dorepublica>>. Acesso, em 01 jun. 2013.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em 01 jun. 2013.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso, em 01 jun. 2013.
- _____. Lei nº 2447, de 16 de outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/144496/lei-2447-95-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso, em 01 jun. 2013.
- _____. Decreto 350, de 21 de novembro de 1991. **Acordos Cooperação Aduaneira/MERCOSUL**. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/AcordosInternacionais/AcordosCooperacaoAduaneira/Mercosul/Dec35091.htm>>. Acesso, em 14 mar. 2013.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso, em 15 de fev. 2013.
- _____. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso, em 12 mar. 2013.
- _____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html>. Acesso, em 30 jul. 2013.
- _____. Decreto n 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso, em 02 ago. 2013.
- DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, nº 27, 2006.
- FERNÁNDEZ, F. M. Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.
- FREITAS, L. M. A. de. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Rev. de Literatura e Linguística**. Eutomia – edição 10 – dez. 2012. <http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2013/01/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-espanhol-no-Brasil_algumas-reflex_es.pdf>. Acesso, 10 mar. 2013.
- GLAT; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, 2005.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
- GLAT, R. **Adaptação Curricular**, OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes. 2007. <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso, 15 de jul. 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

- LASECA, Á. M. C. **O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/2a6ef8b1-a7dc-4e94-ab0c-932df4dcfdac/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/orellana/espanolbrasilpt.pdf>>. Acesso, 10 mar. 2013.
- LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MACEDO, N. N. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva Nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. São Carlos: UFSCar - 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTINS, A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAZZOTTA, M. J. S. 1999. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. bras. educ.**, v. 11, n. 33, set./dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso, 15 fev. 2013.
- MENEZES, M. A. **Formação de Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008. <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6762> Acesso, em 30 jul. 2013.
- MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- MITTLER, P. J. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/sciart/pt/script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso, em 12 mar. 2013.
- RODRIGUES, M. C. Educação Especial no Brasil. In: **VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares - Pedagogias Alternativas**, 2011, São Paulo - SP. Educação Especial no Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/completos/Marta_Cristina_Rodrigues.pdf>. Acesso, 25 abr. 2013.
- SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso, em 16 de jun. 2013.
- SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SIGOLO, A. R.; GUERREIRO, E. M. B.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a educação especial, no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 173-194, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso, em 26 fev. 2013.
- SILVA, L. M. da. **Educação inclusiva e formação de professores**. MEC/SETEC, 2009a. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf>. Acesso, 08 fev. 2013.
- SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. 2009b, n.13, p. 135-153. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso, 25 abr. 2013.
- SILVA, L. R. de S.. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas** v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf>. Acesso, 25 jul. 2013.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, 1990. Brasília, 1990.
- VIEIRA, A. M. **Formação do (a) Pedagogo (a) no Contexto da Educação Especial: Análise das Grades Curriculares do Curso de Pedagogia**. São Carlos: UFSCar – 2011.
- VIOTO, J. R. B. Formação Inicial de Professores e o Processo de Educação Inclusiva. **XCONPE**. Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/125.pdf>> Acesso, em 15 jun. 2013.

**FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA SOB UMA PERSPECTIVA
ECOPEDAGÓGICA: Uma Proposta Educacional aos Arredores do Igarapé Pau
Cheiroso, Município de Igarapé-Açu/PA**

Felipe Ferreira Moreira

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Geografia – UEPA

E-mail: ffm_kimera@hotmail.com

Resumo: O objetivo central desta pesquisa é demonstrar como o ensino de geografia pode dialogar com a noção de meio ambiente angariada pelo conceito de Ecopedagogia, tomando como referenciais teóricos autores como Gadotti (2000), Moreira Neto (2010), Conti (2002), entre outros, buscando expor aos docentes de Geografia novas metodologias acerca de temática tão atual e preocupante como a Educação Ambiental, visto que, esta precisa melhor participar e interagir com as percepções construídas pelos alunos sobre o meio natural, de modo, que os estudantes se identifiquem como agentes sociais conscientes de seus deveres e direitos ante os problemas ambientais. Inicialmente, o lócus de pesquisa foi delimitado a partir de diagnóstico levantado sobre a degradação ambiental que atinge o Igarapé Pau cheiroso, município de Igarapé-Açu, Pará, envolvendo os moradores da área. A pesquisa apresenta possibilidades de diálogo entre a Ecopedagogia e a Geografia durante todo trabalho sobre melhores formas de trabalhar o trato com as problemáticas que atingem aquele meio natural onde os discentes se inserem e vivenciam suas experiências cotidianas. É perceptível que em decorrência da crise ambiental que se instaurou com o avanço indiscriminado da modernidade insensível à natureza, se faz necessário um ensino geográfico escolar que compreenda o ambiente escolar como passível de uma reorientação curricular transdisciplinar, visando a promoção de uma consciência planetária que integre e interaja variados campos do conhecimento científico.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Ecopedagogia, Geografia Escolar.

Résumé: L'objectif central de cette recherche est de montrer comment l'enseignement géographie peut s'engager avec la notion de l'environnement angariada le concept de Ecopedagogy, en prenant comme cadres théoriques que les auteurs Gadotti (2000), Moreira Neto (2010), Conti (2002), entre autres, à la recherche exposée aux enseignants de géographie sur les nouvelles méthodologies et inquiétant aussi à jour que le thème éducation à l'environnement, car ce besoin de mieux engager et d'interagir avec les perceptions construites par les élèves sur l'environnement naturel, afin que les élèves se considèrent comme conscients de leurs droits et devoirs devant les problèmes de l'environnement des travailleurs sociaux. Initialement, le lieu de la recherche a été délimitée de diagnostic soulevées au sujet de la dégradation de l'environnement qui affecte la Igarapé Pau Cheiroso, municipalité de Igarapé-Açu, Pará, la participation des habitants de la région. La recherche présente des opportunités de dialogue entre Ecopedagogy et géographie tout au long de travail sur les meilleures façons de travailler l'accord avec les questions qui intéressent cet environnement naturel où les étudiants sont à l'intérieur et l'expérience de leurs expériences quotidiennes. Il est évident qu'en raison de la crise de l'environnement qui se pose avec les progrès de la modernité aveugle nature insensible, il est nécessaire l'enseignement de la géographie scolaire qui comprend l'environnement de l'école en tant que candidat pour un programme d'études transdisciplinaire, visant à promouvoir une conscience planétaire qui intègre et interagir des domaines variés de la connaissance scientifique.

Mots-clés: Environnement, Ecopedagogie, École de Géographie.

INTRODUÇÃO

Segundo Gadotti (2000) na atualidade nosso cotidiano tem sido invadido por termos como “desenvolvimento sustentável”, “preservação ambiental”, “ecologia”, entre outros, os quais são divulgados à exaustão pela mídia, sendo necessária a compreensão que educandos e educadores possam vislumbrar uma perspectiva educacional que ultrapasse o conhecimento desmotivador e vazio de significações sobre a questão ambiental que nos tem sido propagada. Tarefa mais do que imprescindível aos professores, onde podemos enfocar o ensino de

Geografia na escola, uma vez que, a disciplina tem um histórico aporte teórico que explana as relações homem-natureza.

Norteados pelos pressupostos acima, é necessário propor que através de uma Educação Ambiental que de fato reestruture o ensino dos alunos em todos os níveis socioculturais dentro e fora do Estabelecimento escolar, será possível fazê-lo visualizar/reconhecer problemas que o rodeiam como o desperdício, a produção de lixo desordenada, o desmatamento, a poluição dos recursos hídricos, etc. No município de Igarapé-Açu constata-se um dos exemplos dramáticos das típicas problemáticas ambientais urbanas com a degradação do meio natural que atinge o Igarapé Pau Cheiroso e seus arredores, onde se verifica inúmeros alunos convivendo cotidianamente com a degradação ambiental do local, seja por ter moradia fixa às proximidades, seja no percurso para a escola (Fotografia 01), sendo este recorte espacial utilizado inicialmente para uma melhor análise e visualização das propostas da pesquisa.

Fotografia 01:
Pequena ponte
de passagem
utilizada aos
arredores do
Igarapé Pau-
cheiroso
Fonte: O
Autor (2014)



Há ainda às proximidades deste local, duas escolas integrante da área de influência do Igarapé Pau Cheiroso: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Princesa Isabel e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilta Maria de Sousa Rodrigues, onde professores de Geografia e de outras disciplinas têm por desafio diário construir com os discentes um saber caracterizado pelo respeito ao meio ambiente em tempos de degradação ambiental que atinge cada vez mais uma escala local e global em níveis alarmantes.

A partir da observação de tal contexto surge a problemática: Como docentes de Geografia poderão fomentar em alunos que convivem ou não diariamente com a poluição do meio ambiente no qual estão inseridos, uma visão que se efetive enquanto uma cultura coletiva de respeito à natureza?

O objetivo primordial deste artigo almeja impulsionar no ensino geográfico escolar um desafio propositivo de diálogo com outros conceitos pedagógicos-didáticos, como a Ecopedagogia, tendo em mente que na sociedade se faz necessária uma reorganização curricular que vise um aprendizado unificador, prático, reflexivo, comprometido e coerente com a sua realidade. A construção deste artigo impulsiona consideramos indispensável uma formação docente que instigue o discente a refletir sobre suas ações frente ao consumismo incontável que o cerca, estimulando aos educadores práticas educativas que se encaminhem no sentido da efetivação de novas posturas e um novo comportamento humano comprometido com o meio em que habita.

METODOLOGIA

Na realização desta pesquisa, estão sendo utilizados procedimentos metodológicos de diagnóstico da qualidade ambiental e da qualidade de vida. Com base em uma abordagem que procura contemplar a dimensão objetiva e subjetiva, estão sendo considerados os seguintes indicadores quantitativos: condições econômicas e meios de consumo coletivo; e, com respeito aos indicadores qualitativos a percepção da população.

A pesquisa foi norteada por levantamentos de fontes bibliográficas, informações em órgãos de governo, diagnóstico da qualidade ambiental e de vida, trabalhos de campo, emprego de 20 questionários a moradores no qual foram abordados indicadores objetivos e subjetivos. O número de questionários (20) foi determinado a partir de uma amostragem aleatória referente ao universo de 100 residências localizadas no entorno do igarapé Pau Cheiroso com vistas a avaliar de forma mais eficiente as questões relacionadas à percepção dos agentes envolvidos no âmbito intra e extraescolar.

GEOGRAFIA, ENSINO E MEIO AMBIENTE

A Geografia como disciplina escolar vem nas últimas décadas passando por um processo de transformações, buscando romper com as práticas de um ensino deveras tradicional onde não se estabelece uma relação de ensino-aprendizagem eficiente. No entanto, apesar desse esforço, ainda percebemos uma prática escolar geográfica, que ainda reflete um ensino eminentemente enfadonho e mecanicista, de cunho meramente decorativo e que não extrapola as relações intramuros das escolas.

De acordo com Cavalcanti (2010), no processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. O objetivo

maior do ensino, portanto, é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno, levando em conta o conteúdo apreendido na graduação de um docente formulado com uma metodologia que construa com o discente uma relação conteúdo-objeto de estudo clara e que envolva suas percepções²⁹ de mundo.

As transformações socioeconômicas e espaciais dos últimos anos impulsionaram um olhar crítico antes ausente na Geografia de um modo geral, exigindo a transposição desta nova roupagem da Geografia para o ambiente educacional escolar, por vezes, ainda uma árdua tarefa a ser praticada. A ciência geográfica possui um amplo potencial em seus campos epistemológicos que até então foram pouco explorados e por vezes de forma não adequada - como espaço geográfico, lugar, meio natural, natureza, entre outros, podendo formar uma interface com uma visualização de meio ambiente que produza o conhecimento geográfico escolar que impacte a vida do educando para além de uma disciplina conteudista em sala de aula.

As relações traçadas entre Natureza e Geografia não são novas, pois Conti (2002) ao traçar os conceitos que permearam as raízes dos preceitos da ciência geográfica, de um modo geral, a entende como a área da ciência responsável por compreender a Terra como o espaço em que o ser humano habita e suas relações e modos como compreende este espaço. Logo, gerou-se um conceito que entendia o saber geográfico como um campo científico que através de suas ramificações físicas tinha por meta estudar todos os elementos presentes na natureza, sejam eles bióticos ou abióticos, com ênfase nos físico-naturais.

O autor, porém, afirma que para além da análise dos elementos físico-naturais, os geógrafos físicos sempre deram grande atenção ao ser humano como agente de modificação do meio natural ao qual estavam inseridos, como por exemplo, a formulação de vários estudos relacionados que tem por base o estruturalismo e a teoria geral dos sistemas, o que leva a um claro direcionamento da Geografia Física num caminho que já apontava para uma possível multidisciplinaridade. A teoria geossistêmica, por exemplo, ao incorporar elementos da ecologia e biologia à ação antrópica, ofereceu à Geografia uma maior consistência teórica, contribuindo para uma maior proximidade com os mecanismos que ajudam a entender a relação sociedade/natureza.

Com o despontar da sociedade moderna construindo novos paradigmas sobre o trato da civilização ocidental em relação aos ecossistemas ao seu derredor, esse caráter integrador entre fatores humanos e ambientais da Geografia torna-se valioso, pois o conceito de qualidade

²⁹ Entendidas como leituras do real feitas por pessoas que de alguma forma interagem com o objeto de estudo.

ambiental passou a ser visto como integrante de uma conjuntura socioambiental maior denominada de qualidade de vida. Para Minaki & Amorim (s/d) a mensuração e análise desta a partir da existência ou não de condições saudáveis de habitação, em termos humanos, sociais, ecológico-ambientais, econômicos, dentre outros, são obtidos em conjunto num determinado local, onde o sistema educacional pode ser um importante parâmetro num âmbito de Educação Ambiental.

Santos (2004) corrobora sobre essa perspectiva no diagnóstico ambiental quando afirma:

Condições de vida é uma expressão designada em planejamento ambiental para explicitar as desigualdades sociais, fornecer indícios da dinâmica social e definir os elos entre esses fatos e a qualidade do ambiente natural. Assim, por exemplo, a ocorrência de doenças infecto-parasitárias, ausência de saneamento básico, más condições de habitação, precária educação e baixa renda de um segmento da população são frequentemente ligados à péssima qualidade de água e à ausência de cobertura vegetal (P.101).

Por conseguinte, podemos começar a pensar na melhor aplicação de todo este arcabouço teórico na Geografia escolar da atualidade como possibilidade para construirmos em sala de aula a discussão crítica em relação à própria sobrevivência humana com os elementos naturais do seu habitat, intrinsecamente à construção da conscientização ambiental com relação às limitações dos recursos naturais explorados no nosso típico cotidiano cada vez mais consumista. Os recursos naturais como observamos tem sido alvo dos mais variados estudos que permeiam a Geografia contemporânea e se correlacionam inevitavelmente com diversas outras áreas científicas, colocando questões sobre uso racional dos recursos hídricos, planejamento ambiental, Educação Ambiental, técnicas de manejo sustentável, etc.

O docente seja de Geografia ou de outras áreas, tem como tarefa árdua se valer de todo este conhecimento sem academicismos desnecessários e conectando toda uma abordagem científica sobre o meio ambiente com a realidade de uma comunidade escolar. A urgência em conhecer as estruturas e processos básicos que envolvem os mais diversos ecossistemas tão primordiais à própria existência humana e as suas limitações com a degradação e consumo sem precedentes que a humanidade atravessa e impõe é uma realidade inegável. Questionar constantemente sobre qual futuro queremos sobre a/na relação humanidade-ecologia deve pautar as considerações realizadas dentro e fora do âmbito universitário para um mais eficiente planejamento, visando primordialmente o bem das populações humanas.

Mas que tipo de Educação Ambiental reflexiva deve nortear o envolvimento sobre a natureza enquanto um bem universal inalienável aos cidadãos de todo o planeta, não enquanto mercantilização descontrolada? Angariar o conhecimento que poderá ser perpetrado pela

Geografia é um desafio de grande valia em torno do debate sobre os mais diversos discursos que rondam o ideário de preservação, tanto a nível local como a nível global, pressupondo vários caminhos educacionais, entre os quais a Ecopedagogia.

A PROPOSTA ECOPEDAGÓGICA

A Ecopedagogia é apontada como um caminho na educação escolar que pode oferecer propostas nessa discussão. A proposta ecopedagógica surgiu no contexto da conferência das Nações Unidas (ECO-92 ou RIO-92), realizada no Brasil em 1992 que reuniu 175 países e 102 chefes de estado e de governo. Neste evento se discutiu bastante a Educação Ambiental como uma tentativa de amenizar os problemas ecológicos cada vez mais presentes, e foi justamente por isso que se percebeu a importância de uma pedagogia que aborde as questões ambientais de forma holística. De acordo com Gadotti (2000), a Ecopedagogia pode ser entendida por meio de dois aspectos: como um movimento social e como uma abordagem curricular.

Observamos que nós enquanto educadores e/ou futuros educadores precisamos repensar a metodologia de abordagem das questões ambientais em âmbito escolar, pois estas não podem ser mais tratadas de forma superficial, uma vez que os problemas ecológicos não se resumem apenas aos impactos ambientais, mas envolvem um modelo econômico que prega a exploração predatória dos recursos naturais e uma cultura consumista. Nesse sentido precisamos pensar em formar nossos educandos de forma completa, de maneira a torná-los seres críticos e autônomos.

Para Gadotti (2000) a Ecopedagogia surge no bojo da sociedade capitalista como um movimento pedagógico que busca tratar das questões ambientais relacionando-as com as questões sociais, logo a Ecopedagogia transcende os muros escolares e busca através do cotidiano explicar os problemas ecológicos. Sendo que este não é seu único foco, pois ela se propõe a ser uma alternativa de “civilização sustentável” e uma nova perspectiva no que diz respeito à Educação Ambiental. Embora, teoricamente, os conceitos sobre desenvolvimento e qualidade de vida tenham avançado em Conferências Internacionais, nas Universidades, e mesmo nas esferas de governo de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, é fato que na prática ainda estamos muito longe de internalizar um paradigma que coloque a natureza como um bem a ser preservado para as presentes e futuras gerações.

Sobre isso Moreira Neto (2010, p. 34) assinala: “Em muitas escolas, a EA [Educação Ambiental] é abordada de maneira isolada e desconexa da realidade, quando há datas comemorativas como o dia da árvore, dia do índio, dia do meio ambiente e outros”. Desta maneira, observa-se que as práticas pedagógicas das escolas estão tratando as questões

ambientais com pouca importância e de maneira equivocada. A transversalidade é válida desde que aplicada de forma coerente, podendo ser concretizada, por exemplo, por meio de projetos que visem o entendimento acerca dos problemas ambientais a partir de observações feitas na comunidade na qual o educando está inserido.

A abordagem interdisciplinar também é bastante interessante, porém é necessário que o corpo docente tenha cuidado para não recair no problema da fragmentação conteudista, sendo necessário considerar como base metodológica de suas aulas o diálogo e a integração, posto que desta forma, estariam contribuindo para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e com interligações à vida do educando, proporcionando maior compreensão da realidade e estimulando o processo de tomada de atitudes perante os problemas ambientais.

Para Luck apud Santana e Lima, (2009) os objetivos gerais da orientação curricular com as bases da Ecopedagogia são:

Desenvolver uma consciência ecológica ambiental, visando à qualidade de vida, à preservação das espécies em extinção e à permanente renovação do equilíbrio dinâmico, privilegiando soluções e técnicas que possam corrigir excessos da sociedade industrialista mundial; Desenvolver uma consciência ecológica social que atenda às carências básicas dos seres humanos de hoje, sem sacrificar o capital natural da terra; Desenvolver uma ecologia mental voltada para a sinergia e a benevolência em todas as relações sociais, comunitárias e pessoais, favorecendo a recuperação do respeito para com todos os seres, principalmente os vivos; Desenvolver a consciência da ecologia integral na qual os seres humanos e o planeta emergem como uma única entidade, numa totalidade orgânica, dinâmica, diversa, tensa e harmônica (P.6).

É importante deixar aclarado que estes princípios formulados na Ecopedagogia não se constituem em mais algumas conceituações, somando-se diretamente a outras pedagogias existentes, pois suas abordagens implicam mudanças nas atuais relações humanas, sociais e ambientais, visto que, “a Ecopedagogia não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da terra.” (GADOTTI, 2005, p.5).

Por isso a importância do currículo escolar dar primazia ao enfoque transdisciplinar ao inserir os princípios da Ecopedagogia em seus preceitos. Não faria sentido trazer para o contexto escolar uma educação voltada para a sustentabilidade com bases fragmentadas, posto que desta forma não se promoveria qualquer transformação social, política, econômica e ambiental; na verdade proceder a referida educação desta forma seria manter o atual modelo de currículo. Neste sentido é indispensável trabalharmos com a transdisciplinaridade, tendo em vista que esta nova maneira de pensar ciência tem por meta unificar e derrubar barreiras que separam as disciplinas, respeitando suas particularidades, mantendo a complexidade do real (GADOTTI, 2000).

A Ecopedagogia dentro destas características pode ser o elo relacional que traga á Geografia escolar uma discussão ambiental que rompa com aquela Educação Ambiental que simplesmente compartimentaliza as disciplinas, isolando e quebrando o potencial que os saberes poderiam construir juntamente entre si nas escolas. Há grande pressão sobre os educadores, de uma maneira geral, por uma formação docente que instigue os sujeitos a respeitarem o meio ambiente com as formas de uso dos recursos naturais do planeta em posição de serem repensados por toda humanidade, levando em conta as questões ambientais enquanto constituintes das próprias vivências e experiências que discentes tem do seu lugar de moradia e habitat, como as que ocorrem em cidades como Igarapé-Açu.

A ECOPEDAGOGIA E A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO IGARAPÉ PAU CHEIROSO

Estatisticamente, o município de Igarapé-Açu contou com aproximadamente 19.489 (dezenove mil quatrocentos e oitenta e nove) habitantes no ano de 2000 aumentando para 21.207 (vinte e um mil duzentos e sete) domiciliados em 2010 (IBGE, 2000; 2010). Além da sede municipal, o município possui 43 (quarenta e três) colônias agrícolas interligadas à sede. Essas colônias possuíam 12.911 (doze mil novecentos e onze) habitantes em 2000, obtendo um crescimento para a margem de 14.680 (quatorze mil seiscentos e oitenta) pessoas em 2010 (IBGE, 2000; 2010). O município localiza-se na chamada mesorregião nordeste paraense, zona bragantina, a 110 quilômetros da capital do Estado, Belém.

Às proximidades do centro urbano da sede municipal, a paisagem geográfica no entorno do Igarapé Pau-Cheiroso, apresenta características que remetem á falta de planejamento em diversos níveis governamentais, com desarborização, deposição de resíduos nas margens do Igarapé, assoreamento, e qualidade da água que compromete a saúde de quem a utiliza para os afazeres domésticos, ou mesmo para o banho (Fotografia 02 e 03). Com a análise de dados coletados em campo, notou-se que existem vários problemas socioambientais identificados na área pesquisada, entre os quais se destacam: o desemprego; deposição irregular de lixo e precariedade do saneamento básico; falta de segurança pública, serviços de saúde e educação insuficientes; ausência ou inadequada arborização.

Fotografia 02: visão geral do Igarapé Pau – cheiroso

Detalhe





Fonte: O Autor (2014)

Fotografia 03: poluição no Igarapé Pau-cheiroso



Fonte: O Autor (2014)

De acordo com outras informações coletadas ainda aos derredores do igarapé, 60% colocam o lixo em recipientes para a coleta da prefeitura, enquanto que 40% não têm a preocupação de fazer tal procedimento. Com isso, caracteriza-se o alto índice de dejetos e entulhos nas vias, que geralmente é levado pelas enxurradas às margens e ao leito do igarapé. Constatou-se que 65% desconhecem o que é coleta seletiva, já que não há campanhas educativas que envolvam entidades, instituições e a população em geral para conscientizar e solucionar esses problemas, contrariando a Constituição de 1988, que no seu artigo 225, relata: “Todos têm direito ao meio ambiente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à

sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Com relação especificamente ao âmbito educacional, só 8% afirmaram ter na família alguém que já cursou faculdade. Por outro lado, 92% sabe ler e escrever, e apenas 8% são analfabetos. Nesse sentido, a avaliação da educação no município foi a seguinte: excelente 0%, bom 40%, regular 15%, ruim 25%, e péssimo 15%, não soube informar 5%. Estes dados são de extrema relevância, pois uma das principais vias de acesso que corta o Igarapé é a Travessa Duque de Caxias, onde se localizam a Escola Estadual de Ensino Fundamental Princesa Izabel e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilta Maria de Sousa Rodrigues. Além disso, o bairro Uberlândia que abrange grande área de influencia do Pau Cheiroso é densamente povoado por estudantes que diariamente se deslocam para outras escolas em variadas localidades do município, nos mais diversos níveis de escolaridade.

Em todo este contexto educacional/ambiental como o que foi verificado, a Ecopedagogia poderá servir como uma via educacional importantíssima, pois, para uma nova geração de alunos que está nas escolas se faz necessária uma reorganização curricular que contemple as problemáticas ambientais de forma que gere um aprendizado que se caracterize por uma práxis (ação-reflexão-ação) comprometida e coerente com o meio onde os agentes sociais estruturam suas práticas cotidianas.

Ao dimensionarmos a referida realidade de degradação ambiental ao aluno com as suas causas e consequências na sua cotidianidade e qualidade de vida, será possível trabalhar com as percepções que surgirão em sala de aula, com diferentes pontos de vista sobre a problemática, pois o ambiente em que cada individuo se encontra inserido lhe fornece referências do mundo concreto e simbólico que o rodeia. No processo de construção do conhecimento desses alunos, é importante que o docente tenha conhecimento de todo um aporte pedagógico-didático que possa oferecer subsídios que levem esses alunos a compreenderem sua participação e interação ante o meio natural supracitado onde, através de suas relações sociais, são agentes construtores.

Este ideário é perseguido amplamente pelo sistema educacional nacional brasileiro como podemos visualizar nos PCNs que colocam como um dos objetivos primordiais da Educação Ambiental nas escolas:

Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (Brasil, 2000, p. 187).

Para a melhor efetivação dessa aprendizagem, utilizar a transdisciplinaridade como paradigma necessário para aliar de forma eficaz Ecopedagogia e Geografia é um processo deveras importante que suplantaria os resquícios da influência positivista-mecanicista na educação, gerando um ensino de cunho planetário, gerando novos olhares, percepções e sentimentos com relação ao nosso planeta. É necessário combatermos um ensino que se caracterize apenas a como transmissão de conhecimento fechado, com diversas disciplinas fechadas em si próprias, sendo prioridade a queda das barreiras que isolam as mais diversas áreas da ciência uma das outras.

Com isso, poderemos começar a dialogar sobre a formação nos discentes de uma consciência e cidadania de cunho planetário, tendo por meta novos métodos de ensinar e novos conteúdos curriculares com vistas à formação da sociedade como uma comunidade global, com a possibilidade de estimularmos uma solidariedade maior nas relações sociedade-sociedade e sociedade-natureza, sem aprisionamento a bandeiras de países ou questões étnicas.

Na formação docente em Geografia, como primeiro passo para alcançarmos as perspectivas mencionadas, é fundamental fomentarmos que a fundamentação básica para toda e qualquer área da ciência que se proponha a dar suporte para a educação, perpassa por associar teoria e prática com o objetivo de direcionar a interação professor/aluno a uma atitude crítica diante da sociedade a qual está se está inserido. É um esforço deveras importante, de forma a fugir de um sistema educacional alienante que ignore os tão presentes problemas sócio-educacionais, onde urge a necessidade para os educadores do entendimento fundamental que um processo de aprendizagem mais eficiente suscitará qualidades essenciais como: curiosidade, investigação, reflexão, etc.

A inserção da Ecopedagogia nesta nova proposta no sistema educacional pressuporia uma reorientação curricular fundamental na Geografia e em outras disciplinas no âmbito escolar, uma vez que o que tem definido as propostas educacionais ainda hoje, não são as necessidades do amanhã ou as mudanças a operar na sociedade, e sim interesses momentâneos, acontecimentos e fatos atrelados à demanda do capital.

A partir de tais pressupostos, começaremos a vislumbrar os reflexos na percepção do conceito de Educação Ambiental, podendo esta ser mais bem instrumentalizada tanto para o aluno quanto para a sociedade de um modo geral, pelos mais diversificados ramos do conhecimento científico, onde a ciência geográfica devido á sua histórica contribuição no campo dos estudos nas relações sociedade-natureza atuaria com sua parcela de contribuição para a construção de um novo modelo de ensino-aprendizado.

Levar este conceito para a sala de aula de modo que o aluno identifique e interligue o conhecimento geográfico com os saberes do meio cultural, social e político no qual se está inserido, é um dos principais alvos do professor, tendo este que utilizar todo o seu arsenal de conteúdos e métodos disponíveis para apresentar de forma reflexiva o máximo de compreensão sobre os preceitos básicos de Geografia e suas formas de utilização no mundo contemporâneo no qual vivemos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Segundo Moreira Neto (2010) as explorações do meio natural em determinadas localidades, evidenciam a formação de gerações que se tornaram consumidoras irresponsáveis do próprio meio em que habitam. Neste contexto a Ecopedagogia funcionaria como vetor de uma mudança radical nas estruturas sociais, econômicas e culturais de uma civilização, pondo em xeque valores puramente egoístas e egocêntricos que permeiam o sistema capitalista em geral, pois ao fazermos um aluno de Igarapé-Açu compreender a importância de um corpo de água como o Igarapé Pau Cheiroso poderemos combater sentimentos que poderiam induzir à banalização e massificação da destruição dos recursos naturais.

É notável que as abordagens interdisciplinares contribuam significativamente para o entendimento do que vem a ser a Educação Ambiental, todavia no que se refere à Ecopedagogia, a interdisciplinaridade não consegue dar conta de suscitar esclarecimentos acerca da mesma, pois este modelo de proposta curricular (Ecopedagogia) está inserido no recente movimento educacional que tem como principal característica a transdisciplinaridade.

De acordo com Gadotti apud Moreira Neto (2010):

A transdisciplinaridade propõe que o indivíduo tenha formação integral baseada na construção do conhecimento, de forma a não separá-lo em disciplinas; também, que não seja apenas um diálogo inter, entre as disciplinas, mas que vá além, numa junção de conhecimentos não formais e formais, não disciplinares e disciplinares e que contribua para a formação ampla do indivíduo (P.17).

Logo, a proposta ecopedagógica se revela atual e eficiente por propor principalmente um novo desenho curricular visando abordar a Educação Ambiental como uma temática transversal, isto é, com disciplinas que incluem questões/discussões sobre a preservação no meio natural na dinâmica de seus conteúdos. Além disso, é preconizada uma abordagem transdisciplinar para que o processo de ensino e aprendizagem não se torne fragmentado, visto que, os professores muitas vezes, entendem erroneamente um enfoque interdisciplinar, acabando por ocuparem-se apenas com a promoção da aprendizagem dos conteúdos em si, não fazendo a correlação destes com a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A civilização humana está sendo confrontada com o atual modelo de civilização, o capitalismo industrial-financeiro, que se baseia na expansão e acumulação ilimitada de capital e, por conseguinte, no avanço excessivo de utilização do meio natural. Já não há como negar essa faceta capitalista em escala global, com todo seu aporte instrumental arrasador gerado a partir da irracionalidade do Grande Capital, sendo este processo marca histórica desse paradigma de exploração, no qual a natureza é devastada em favor de uma diminuta elite de agentes hegemônicos externos e internos.

Na fase em que a pesquisa se encontra, ainda não foram coletados dados suficientes para uma análise que responda aos objetivos formulados; no entanto, norteados pelos pressupostos acima, é explicitado que a crise ambiental que se instaurou com o avanço indiscriminado da modernidade insensível à natureza, suscita uma grande urgência em pensar novas formas de estabelecer relacionamento com o nosso habitat. Esta tarefa pesa sobre os ombros dos educadores como um todo, visto que, a formação escolar gerará os sujeitos que respeitarão ou não o meio ambiente, colocando as formas de uso dos recursos naturais do planeta em posição de serem repensados por toda humanidade.

A escola precisa reorientar seu currículo para atender a Ecopedagogia, uma vez que seguindo seus princípios o aluno se tornará um cidadão consciente, crítico e capaz de fazer transformações significativas no meio em que está inserido. Nesse sentido, Hansen (2006) afirma que desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.

Desta forma, a educação, principalmente a formal configura-se como a peça chave para amenizar as questões ambientais, visto que é por meio de uma formação de qualidade, que os cidadãos têm condições de refletir e agir de forma coerente com as necessidades do planeta. A ciência geográfica possui um amplo potencial neste campo reflexivo em relação ao meio ambiente que infelizmente, por vezes, até então foram pouco explorados e por vezes de forma não adequada.

A forma tradicional da Geografia ainda impera em muitas escolas brasileiras, impulsionada muitas vezes pelos próprios conceitos didático-pedagógicos conservadores que persistem na educação nacional. Cabe aos professores não só de Geografia, portanto, romper com este modelo educacional, incentivando o aluno a pensar de forma reflexiva sobre a sua realidade local e global, para desse modo chegarmos a um padrão dinâmico na sala de aula que

estimule a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (KOSEL; FILIZOLA, 1996).

É indispensável no ensino geográfico contemporâneo uma formação que instigue o discente a refletir sobre suas ações frente às questões que moldam seu mundo ao redor, estimulando aos educadores práticas educativas que se encaminhem no sentido da efetivação de novas posturas e um novo comportamento humano comprometido com o meio em que habita com diálogo constante com as outras disciplinas para uma Educação Ambiental que atinja de forma essencial as percepções dos discentes não apenas em relação à Igarapé-Açu, mas também sobre uma consciência planetária que considere o planeta Terra como o seu lar e não como um grande recurso a ser consumido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico - 2000**. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em: 5 de Abril de 2014.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico - 2010**. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em: 5 de Abril de 2014.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente: Saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAVALCANTI, L. S. **Lana de Souza Cavalcanti fala sobre o ensino de Geografia com novas abordagens**. Publicado em Revista Nova Escola, Ed. 238, Dezembro, 2010. Título original: "A Geografia deve ser nutrida com novas abordagens". Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/lana-souza-cavalcanti-fala-ensino-geografia-novas-abordagens-611976.shtml>>. Acesso em: 28 de Maio de 2014.
- CONTI, J. B. **A Geografia Física e as relações sociedade/natureza no mundo tropical**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 2002.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 6. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- _____. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. In: Programa de Capacitação Docente - Diretoria de Ação Pedagógica, 2005. Disponível em: <http://www.biologia.ufrj.br/ereb-se/artigos/ecopedagogia_e_educacao.pdf> Acesso em: 28 de Maio de 2014.
- HANSEN, K. **O que é Ecopedagogia?** Publicado em 23/10/2006. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0118.html>>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2014.
- KOSEL, S; FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: memórias da terra – o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996 (Col. Conteúdo e Metodologia).
- MINAKI, C; AMORIM, M. C. C. T. **Espaços urbanos e qualidade ambiental: um enfoque da paisagem**. Revista Formação, n. 14, vol. 1, p. 67-82, s/d.
- MOREIRA NETO, P. C. **Educação Ambiental em uma perspectiva da Ecopedagogia: Análise de projetos desenvolvidos no Programa Agrinho em uma cidade do DF**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **A Geografia como ciência da sociedade e da natureza**. In: _____. Para ensinar e aprender Geografia. 3. Ed, São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, R. F. **Planejamento ambiental: teoria e prática**. São Paulo: Oficina de textos, 2004.
- SANTANA, J. M; LIMA, C. C. U. **A inserção dos princípios da Ecopedagogia no currículo escolar**: Uma proposta de educação para a sustentabilidade. In: Seminário Internacional “Experiências de Agendas 21: Os desafios do nosso tempo”. **Anais...** Ponta Grossa, 2009



Fotomontagem: Sanchris Santos/2014