



DOCENT DISCUNT

volume 01 | número 01 | 2020



CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA
DE SÃO PAULO

Fundado em 1915 — www.unasp.br

- Missão** Educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade.
- Visão** Ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos.

Administração da Entidade
Mantenedora (IAE)

Diretor-Presidente: Maurício Lima
Diretor Administrativo: Edson Medeiros
Diretor-Secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães
Diretor Depto. de Educação: Ivan Góes

Administração Geral
do Unasp

Reitor: Martin Kuhn
Vice-Reitor Executivo Campus EC: Antônio Marcos da Silva Alves
Vice-Reitor Executivo Campus HT: Afonso Ligório Cardoso
Vice-Reitor Executivo Campus SP: Douglas Jeferson Menslin
Pró-Reitor Administrativo: Telson Bombassaro Vargas
Pró-Reitor Acadêmico: Afonso Ligório Cardoso
Pró-Reitor de Educação a Distância: Fabiano Leichsenring Silva
Pró-Reitor de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional: Allan Macedo de Novaes
Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual, Comunitário e Estudantil: Martin Kuhn
Secretário-Geral: Marcelo Franca Alves

Faculdade Adventista
de Teologia

Diretor: Reinaldo Wenceslau Siqueira
Coordenador de Pós-Graduação: Vanderlei Dorneles da Silva
Coordenador de Graduação: Adriani Milli Rodrigues

Órgãos Executivos
Campus Engenheiro Coelho

Pró-Reitor Administrativo Associado: Murilo Marques Bezerra
Pró-Reitor Acadêmico Associado: Everson Muckenberger
Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Bruno de Moura Fortes
Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Ebenézer do Vale Oliveira

Órgãos Executivos
Campus Hortolândia

Pró-Reitor Administrativo Associado: Claudio Valdir Knoener
Pró-Reitora Acadêmica Associada: Suzete Araújo Águas Maia
Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Daniel Fioramonte Costa
Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Wanderson Paiva

Órgãos Executivos
Campus São Paulo

Pró-Reitor Administrativo Associado: Flavio Knöner
Pró-Reitora Acadêmica Associada: Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Ricardo Bertazzo
Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Robson Aleixo de Souza

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Editor-chefe Rodrigo Follis
Gerente de projetos Bruno Sales Ferreira
Editor associado Alysson Huf
Supervisor administrativo Werter Gouveia
Gerente de vendas Francileide Santos
Editores Adriane Ferrari, Gabriel Pilon Galvani,
Jónathas Sant'Ana e Thamires Mattos
Designers gráficos Felipe Rocha e Kenny Zukowski

EDITORES

Francislê Neri de Souza
Ellen Nogueira Rodrigues

CONSELHO EDITORIAL

Roberto Tadeu Laochite
Paulo Gomes Lima
Márcia Regina Onofre
Emerson Joucoski
Guanis de Barros Vilela Junior

| DIREITOS LEGAIS

A Revista Docent Discunt utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software livre desenvolvido para a construção e gestão de publicações eletrônicas, traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para esta revista, ele é alimentado pela Unaspress, em parceria com a Lepidus.



Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo cada artigo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



| FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Docent Dicunt — Centro Universitário Adventista de São Paulo, v. 01, n. 1 (2º semestre de 2020). Engenheiro Coelho, SP: Unaspress — Imprensa Universitária Adventista, 2020.	
Semestral	
1. Pedagogia 2. Educação	
CDU 20	CDD 200

| CRÉDITOS EDITORIAIS DA UNASPRESS

Editoração: Rodrigo Follis
Normatização: Thamires Mattos
Revisão: Ingrid Lacerda, Thamires Mattos
Diagramação: Kenny Zukowski
Bibliotecária responsável: Lia Holdorf

Sumário

- 6 Editorial
- 9 De Faculdade Adventista de Educação ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo: contribuições para a história da formação de professores no Brasil
- 18 Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia
- 35 Influence of physical exercise in cognitive processes
- 45 Um olhar qualitativo sobre as parcerias latentes em projetos educativos
- 63 A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema
- 71 Educação adventista e educação popular: diálogos possíveis entre Ellen White e Paulo Freire
- 88 Relato de experiência: oficinas pedagógicas como metodologia na prevenção ao abuso sexual na infância

Editorial

Relevância do Docente na Educação do Século 21

Durante a pandemia de Covid-19, a educação de todo o mundo foi desafiada profundamente. Sair rapidamente do padrão de ensino presencial para um ensino remoto exigiu dos professores, gestores, pais e dos alunos uma grande inteligência didática. Tudo isso porque a escola estava fechada fisicamente por causa da quarentena. Mas a aprendizagem não parou, e não para. De fato, a própria pandemia é motivo de aprendizagem, adaptação e inovação nas práticas educacionais emergenciais. O que mudou no ensino remoto durante a pandemia? O que causou maior stress e desafio ao ensino? Alguns professores têm apontado para: i) o maior tempo para o preparo das aulas online; ii) a distração digital dos alunos; iii) a dificuldade de interação com os alunos; iv) as dificuldades técnicas (falta de acesso à internet e a computadores); v) a falta de interação plena entre os alunos; vi) mais energia para interagir com a família de alunos menores; vii) dificuldade com aulas práticas, causando lacunas na aprendizagem experiencial; viii) desafios na gestão do tempo e do espaço doméstico para a realização das aulas online (síncronas e assíncronas) etc. Contudo, temos que questionar também o que não mudou durante o ensino remoto.

Para responder a esta questão devemos partir da premissa que a educação é um processo interacional entre professores, alunos, pais, mas também com conteúdos escolares, tecnologias, base de dados e equipamentos (museus, salas de concertos) que ultrapassam os muros das escolas. Na pandemia, a importância do professor se tornou ainda mais evidente porque a interação humana não foi e não será substituída por outras interações com base na inteligência artificial, por exemplo. Assim, o que não mudou durante o ensino remoto foi o papel central do professor na orientação, empatia, estímulo e avaliação no processo formativo dos alunos. Isso porque a dimensão humana, emocional e comunicacional é fundamental no processo de aprendizagem. Prova disso é a baixa fidelidade em todos os sentidos (tato, visão, olfato, audição e paladar) no ensino remoto, que adicionou desafios ao processo interacional entre professores e alunos, e entre alunos e alunos durante o ensino remoto. Nesta visão da educação enquanto processo interacional, o ensino não é somente uma prática do professor, mas uma ferramenta do aluno para a aprendizagem ativa. Desta forma, em educação, todos aprendem enquanto ensinam, e/ou todos ensinam enquanto aprendem.

É de Sêneca a expressão "*Homines dum docent discunt*" (Os homens aprendem enquanto ensinam) na obra *Epistulae Morales ad Lucilium VII, 8*. Esta máxima enfatiza que a aprendizagem humana nunca termina, porque mesmo quando você é professor e ensina aos outros, continua aprendendo. Por outro lado, ela também se relaciona com a ideia de que, muitas vezes, a melhor maneira de aprender algo é ensinando aos outros. Como profissionais de educação, compreendemos que a formação de professores e a gestão educacional passam pela integração de diversas ferramentas e estratégias que reforçam o fim último de todo o processo educativo - a aprendizagem.

Diante deste quadro presente e futuro apresentamos com muita satisfação o volume inaugural da **Revista Docent Discunt (RDD)**, que oferece um espaço para a divulgação do conhecimento científico na área de educação. A revista é uma iniciativa do Mestrado Profissional em Educação (MPE) do UNASP, e tem a missão de divulgar conhecimento científico na área de educação, didática e áreas correlatas de forma a expandir o pensamento e a prática educacional por meio de trabalhos originais da área ou que dialogam com as esferas do campo educacional. O periódico tem como intuito promover a construção e divulgação do conhecimento no âmbito educacional e em suas nuances, com enfoque nas linhas de pesquisa do MPE: i) Formação de professores, currículo e práticas inovadoras; ii) Formação de gestores, processos educativos e avaliação, mas também para as temáticas transversais a todas as problemáticas educacionais e seus desafios presentes e futuros.

Este primeiro volume compreende uma variedade de temáticas relacionadas à formação dos professores, a educação inclusiva, o relato de experiência com oficinas e a educação laica e profissional. Estamos vivendo em um contexto de muita instabilidade e mudanças não planejadas, que exigem reflexões sobre a educação como ferramenta para transformação da sociedade. Os artigos deste volume contribuem para uma educação transformadora.

O primeiro artigo tem como título "**De Faculdade Adventista de Educação ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo: contribuições para a história da formação de professores no Brasil,**" de autoria de Giza Sales. O artigo explora aspectos da história e do processo de implantação e desenvolvimento da Faculdade Adventista de Educação (FAED), pertencente ao Instituto Adventista de Ensino (IAE). A autora destaca as contribuições do curso para a formação de professores e para a história da instituição Adventista de ensino como um todo.

O segundo estudo, intitulado "**Repercussões do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no Processo de Formação Docente sob o Olhar do Estudante de Pedagogia,**" foi escrito por Cristina Zukowsky Tavares, Elize Keller-Franco, Dayse Karoline de Carvalho, Catherine Oliveira de Araújo e Elnaque Ribeiro Costa Leite. O artigo busca avaliar a repercussão do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). O estudo é de natureza qualitativa e a pesquisa empírica apresenta várias contribuições do PARFOR para a formação do graduando, sobretudo o estímulo a uma formação reflexiva, crítica e ética.

Já o terceiro texto, com o título **“The Influence of Physical Exercise in the Cognitive Processes,”** escrito por Gláucia Nascimento Salgado objetiva compreender o exercício físico e a aprendizagem na terceira idade a partir de um levantamento bibliográfico. O trabalho apresenta a importância da atividade física para o processo de aprendizagem e contraria algumas crenças relacionadas à capacidade de aprendizagem na terceira idade.

Na sequência, o quarto trabalho, de autoria de Ana Rita Rodrigues, Carlos Marques, Helena Reis e Miguel Maia intitulado **“Um Olhar Qualitativo sobre as Parcerias Latentes em Projetos Educativos,”** analisa doze projetos educativos de agrupamentos de escolas públicas, privadas e profissionais, a fim de verificar se os documentos refletem as parcerias com a comunidade no decorrer de vários anos dos projetos. Este trabalho contribui para o entendimento dos projetos e da qualidade das parcerias entre a escola e a comunidade.

Para ampliar a compreensão sobre o tema da formação e a educação inclusiva, Jociane Marthendal Oliveira Santos e Paulo Gomes Lima conduziram o quinto estudo desta primeira edição com o título **“A Formação dos Professores e a Educação Inclusiva: discussão acerca do tema”**. O artigo apresenta uma breve discussão a respeito da formação do profissional da educação, com o foco na educação especial, principalmente a educação inclusiva.

Já no sexto artigo, com título **“Educação Adventista e Educação Popular: diálogos possíveis entre Ellen G. White e Paulo Freire”**, os autores Ivan Bueno e Valéria Oliveira de Vasconcelos apresentam as principais concepções do pensamento de Paulo Freire e Ellen G. White, com possíveis articulações e diálogos entre eles. Os autores contrastam como os dois pensadores concebem o processo educacional tendo em vista a figura do aluno/a, do professor/a e da escola.

Por fim, o último estudo tem como título **“Relato de Experiência: oficinas pedagógicas como metodologia na prevenção ao abuso sexual na infância”** dos autores Marlene Silva Antunes e Luciane Weber Baia Hees objetiva a construção de uma metodologia pedagógica sensível à criança, de modo a prevenir situações que podem expô-la ao abuso sexual.

Esperamos que os artigos deste volume inaugural da RDD contribuam para a reflexão dos temas apresentados e instiguem novas concepções e perguntas sobre o nosso trabalho educacional no contexto contemporâneo.

Os editores,

Francislê Neri de Souza

Ellen Nogueira Rodrigues

Engenheiro Coelho, 5 de novembro de 2020

De Faculdade Adventista de Educação ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo: contribuições para a história da formação de professores no Brasil

Giza Guimarães Pereira Sales¹

Resumo: O estudo das instituições educacionais de formação docente nos permite vislumbrar aspectos da história da educação e da formação de professores que foi construída no Brasil ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, este texto vem mostrar um pouco da história do primeiro curso superior de formação de professores presente em uma instituição adventista no Brasil, o curso de Educação (Pedagogia) da Faculdade Adventista de Educação (FAED), pertencente ao Instituto Adventista de Ensino (IAE), instalado na região de Santo Amaro, zona sul da cidade de São Paulo. Criada em 1973, a FAED concretizou um sonho antigo dos líderes da instituição: consolidar a tríade “Evangelificação, Saúde e Educação” por meio da implantação de seus primeiros cursos de nível superior como Teologia, Enfermagem e Pedagogia. O tema central deste artigo consiste em identificar o processo de instalação e desenvolvimento da FAED e compreender quais suas contribuições para a formação de professores, tanto na região onde estava situada como num contexto mais amplo do estado e do país, considerando que a FAED recebia alunos e alunas oriundos de diversas regiões do Brasil, o que permitiu a propagação de seu ideal filosófico-educacional evangelizador em meio ao público adventista e também fora dele nas diversas regiões do Brasil.

Palavras-chave: formação de professores; faculdade adventista de educação; educação superior adventista

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: gizasales123@gmail.com

From Adventist School of Education to the College of Education of the Adventist University of São Paulo: contributions for the history of teacher training in Brazil

Abstract: The study of teacher training educational institutions allows us to glimpse aspects of education history and teacher training that has been built in Brazil over time. At the same time, this text shows a part of the history of the first higher education teacher training course linked to an Adventist institution implanted in Brazil – the Education course of the Adventist School of Education (FAED), which belonged to the Adventist Teaching Institute (IAE) located in Santo Amaro region, south of São Paulo city. Created in 1973, FAED fulfilled an old dream of the institution's leaders: to consolidate the triad "Evangelization, Health and Education", through the implementation of its first higher education courses: Theology, Nursing and Education. The central goal of this article is to identify the process of implementation and development of FAED and to understand which are its contributions to teacher training, both in the region where it was located and in a broader context of the state and country, considering FAED received male and female students from different regions of Brazil, allowing the spread of its philosophical-educational ideals to evangelize the Adventist public and also outside of it in the different regions of Brazil.

Keywords: teacher training; adventist college of education; adventist higher education

Empreender um trabalho historiográfico significa trazer para o presente aspectos pouco conhecidos de uma realidade que, em algum momento da história, fora carregada de significados para os sujeitos do seu tempo. Chartier (1990) atribuiu ao historiador a responsabilidade de compreender determinada realidade, que se manifesta "em diferentes temporalidades que fazem que o presente seja o que é, herança ou ruptura, invenção ou inércia ao mesmo tempo" (p. 68), nos permitindo conhecer, visitar e compreender tal realidade. Vale acrescentar que Le Goff (2015, p. 7) chama atenção para o fato de a realidade estar em constante processo e movimento "a história não é estática [...] como o tempo que é sua matéria, inicialmente parece ser contínua, mas ela também é feita de mudanças". Vislumbrando o percurso da história da FAED/IAE/UNASP percebe-se que sua trajetória foi marcada por mudanças que permitiram que ela se tornasse o que é atualmente: uma instituição de tradição na formação de professores a partir de sua filosofia confessional e com o mesmo padrão curricular das demais instituições reconhecidas pelos setores avaliadores e órgão governamentais, conforme tem sido atestado por meio dos pareceres e classificações que vem recebendo ao longo dos anos.

Ao entrar em contato com aspectos pouco conhecidos de uma história que se desenvolveu dentro de uma instituição específica, observar nuances dessa realidade guardadas no passado, silenciadas e distanciadas pelo tempo – ou até mesmo quase apagadas pela inércia da nossa falta de cultura de preservação das histórias e das memórias – leva o pesquisador a sentir-se como alguém que

remexe um baú de antiguidades e se depara com um conjunto de preciosidades que fizeram parte de um momento significativo na vida de pessoas, de uma instituição e da formação da identidade de um grupo em outra época. Interrogar, pesquisar, e tentar compreender como as relações entre formação de professores, circulação de saberes pedagógicos, práticas culturais, cultura escolar e pedagógica, ensino público e privado confessional e laico se processavam no interior das instituições formadoras, nos instiga a querer adentrar nesses espaços. Não apenas fisicamente, na tentativa de resgatar algo que ficou ali perdido, mas para captar um pouco das memórias e histórias, por meio dos indícios deixados, como relatos ou registros daqueles atores e atrizes que fizeram a história acontecer.

É nesse resgate de momentos, de fatos e acontecimentos, que a história se produz. É na (re)montagem consciente e criteriosa que se (re)produzem as trajetórias traçadas, trilhadas e vividas dos sujeitos dessa história. Várias questões e possíveis objetivos emergem nesse processo: compreender os percursos, trajetórias, continuidades e descontinuidades; perceber como a história da formação de professores tem sido traçada nos âmbitos das diversas instituições formadoras existentes no Brasil; de que maneira elas se consolidam na busca da constituição de sua identidade, considerando cada uma suas especificidades; qual o sentido e qual a formação do futuro profissional da educação a instituição se propõe a realizar; como se processam os saberes pedagógicos nessas instituições, enquanto *locus* de formação, que se consolidam ao longo do tempo no país. Enfim, a história de como se processam as relações da FAED com as demais esferas da sociedade resume as questões que consistem num inquietante campo de investigação que aqui se pretende desvendar ao explorar aspectos da história de uma das instituições formadoras de professores, de origem privada e confessional, mas que pode compor, mesmo que de maneira singela, um pouco da história da formação de professores e história da educação no Brasil.

A implantação da primeira instituição de ensino superior ligada à Igreja Adventista no Brasil inicia-se no extremo da zona sul de São Paulo a partir de 1969, com a Faculdade de Enfermagem e, no ano de 1973, criou-se a Faculdade Adventista de Educação (FAED). A Faculdade de Teologia embora já existisse, nesse momento ainda não havia sido reconhecida oficialmente pelos órgãos governamentais. Essas três faculdades viriam a consolidar a tríade idealizada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia que consistia em propagar o princípio bíblico “Evangelização, Saúde e Educação”.

A Instituição adventista vinha contribuindo com a formação de professores desde a década de 1920, por meio do Curso Normal, com o qual formou diversas gerações de professoras primárias, conhecidas como normalistas. Posteriormente, manteve-se continuidade a essa formação com o Curso Magistério ou Habilitação Específica para o Magistério. No entanto, somente na década de 1970 o sonho de implantar um curso de formação de professores em nível superior de fato se concretizou. Portanto, buscamos aqui compreender qual contribuição esse novo curso trouxe para o contexto histórico-educacional adventista e também no âmbito da formação de professores para as escolas pri-

márias na região metropolitana e extremo sul de São Paulo, assim como sua contribuição para outros estados e para o país.

Dentre as muitas possibilidades de interpretação para que a FAED tenha se desenvolvido e se propagado sobremaneira em meio ao contexto adventista, uma delas se baseia na própria configuração dessa escola, situada numa região relativamente distante do centro da capital. Além disso, a faculdade funcionava em regime de internato misto, recebendo alunas e alunos das diversas regiões do país, que vinham com o objetivo de estudar em uma instituição confessional, geralmente por pertencerem à mesma fé ou por terem alguma afinidade com sua filosofia. Esses egressos, ao retornarem para suas cidades ou estados de origem, acabavam por ocupar cargos ligados à educação (professores, coordenadores, orientadores, supervisores ou diretores), tanto nas escolas paroquiais adventistas quanto nas escolas seculares públicas ou privadas, levando consigo o ideal filosófico-educacional de caráter confessional que recebiam na FAED, dando prosseguimento, assim, à cultura pedagógica e institucional praticada no âmbito da FAED.

As primeiras instituições educacionais protestantes chegaram ao Brasil

Para uma compreensão mais precisa do desenvolvimento das instituições superiores confessionais protestantes no país, como Igreja Presbiteriana, Batista, Metodista e Adventista, faz-se necessário observar o início do movimento estadunidense de divulgação da cultura evangélica e disseminação do ideal de propagação de suas doutrinas, que acabou chegando ao Brasil no final do século 19. As reflexões suscitadas até o momento têm nos levado a analisar a importância dessas Instituições de formação de professores confessionais e a perceber qual o papel desempenhado por elas e quais contribuições trouxeram para a emancipação e desenvolvimento do nível intelectual e cultural de determinado grupo, seja da clientela ligada à própria confissão religiosa, que muitas vezes prefere realizar seus estudos nessa instituição, seja de clientela diversa pertencente a outros grupos, que opta por essa instituição por inúmeras razões, como localização, qualidade do ensino ou afinidade ideológica. A partir dessas considerações, tenta-se identificar como ocorreu a inserção da educação confessional Adventista em nível superior no Brasil, que chegou ao país basicamente em decorrência de projetos evangelísticos, principalmente norte-americanos, que idealizavam a disseminação da palavra pregada pelos primeiros missionários por meio da educação.

A partir do final do século 19 e início do 20 notou-se no país um crescente processo imigratório de representantes evangélicos vindos dos Estados Unidos e Europa com o intuito de firmarem raízes em terras brasileiras para divulgarem e propagarem suas doutrinas religiosas. Esse fenômeno se aplica também ao movimento de expansão da fé adventista em regiões com representatividade quase inexistente, como é o caso da América do Sul, especialmente Brasil. Para elucidar esse movimento,

observa-se que há grande variedade de literatura a respeito da expansão do ensino confessional no país, o que nos permite aprofundar o olhar e compreender o contexto social e político que propiciou a penetração de doutrinas confessionais pertencentes às várias denominações que aqui chegaram, especialmente no momento em que eram apregoados ideais de emancipação por meio da educação laica no referido período.

Tal contraposição entre laicidade e confessionalidade necessita de aprofundamento e olhar atento do leitor e também do pesquisador para não incorrer em defesa cega e posicionamento ideológico-político de um lado ou de outro, como também para estabelecer uma relação imparcial na análise dos fatos e documentos. Nota-se que, nesse processo, de um lado está o Estado brasileiro ao final do século 19, promovendo uma educação de conotação laica, desvinculada dos dogmas religiosos apregoados pela igreja católica e o seu desligamento formal da igreja, em decorrência dos ideais iluministas e revolucionários que culminaram com a proclamação da República. Do outro lado vemos a penetração e proliferação de escolas de diversas denominações protestantes e católicas que se disseminaram por vários estados da nação.

Segundo Carvalho (2003) o contexto pré e pós república é marcado pela atuação de líderes movidos pelo ideal republicano. A atuação de “liberais, maçons, positivistas, republicanos e protestantes norte-americanos põem em circulação novos modelos pedagógicos, fundando escolas, dividindo-os pela imprensa e trazendo-os para o debate parlamentar”. Com isso, a propaganda em prol da República busca reforçar esses modelos e se pautar sob a “indissociabilidade do trinômio – Educação, República e Cidadania” (CARVALHO, 2003, p. 336). Embora Carvalho enfoque o desenvolvimento da escola primária no país, suas reflexões podem servir de apoio teórico para a questão aqui apresentada, uma vez que todo o processo de escolarização no país foi permeado pelas influências apontadas pela autora.

Teixeira (2005, p. 195) ao fazer um balanço sobre a expansão da educação no Brasil ressalta a importância do desenvolvimento das instituições de ensino superior,

O pensamento liberal republicano, marcado pela idéia de que a educação competia à sociedade e ao indivíduo, e não ao Estado, reduz a função pública no campo da cultura a regular e promover a atividade privada, reforçando assim a readição, nascida ao tempo do Império, dos colégios e escolas particulares. As escolas privadas passariam a ser autorizadas pelo Governo e a gozar de regalias, tendo os graus conferidos sanção pública. Isto deu lugar às escolas privadas de ensino superior e às escolas mantidas pelos governos dos estados, cujos graus teriam valor para todo o País, quando autorizadas e fiscalizadas pelo governo federal.

Segundo mencionam vários pesquisadores na área de história da educação, como Faria Filho (2004), Vidal (2005), Nosella e Buffa (1998), Saviani (2008; 2009; 2010), Sousa (2005; 2006), Ribeiro (1979), Romanelli (1991), o estudo das instituições escolares tem despertado o interesse de muitos acadêmicos que pretendem compreender os seguimentos que evidenciam a constituição e propaga-

ção da cultura escolar. Para compreender alguns desses aspectos, faz-se necessário também recorrer ao estudo das instituições específicas para formação professoral, as quais têm sido, geralmente, entendidas como centros especializados de divulgação e sintetização de um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente.

Embora esse tema esteja despontando em pesquisas nas últimas décadas em nosso país, ainda são insipientes os estudos que se debruçam sobre os diversos aspectos de diálogo entre os cursos específicos para essa formação e a cultura pedagógica. Para melhor compreender o processo de expansão das escolas confessionais e os aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos, faz-se necessário retomar breve histórico sobre a chegada dessas instituições ao Brasil. Saliento a instalação, em 1870 na capital paulistana, da primeira escola da Igreja Presbiteriana, a “Escola Americana” depois chamada “Mackenzie College”, tornando-se finalmente “Instituto Presbiteriano Mackenzie”, o qual que atualmente abriga, dentre outras instituições, a “Universidade Presbiteriana Mackenzie”.

Da primeira Escola Adventista à FAED

Em 1896 foi instalada a primeira escola paroquial ligada à Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, em Curitiba – PR, denominada Colégio Internacional de Curitiba, atualmente Colégio Adventista de Curitiba. Após alguns anos, pôde-se notar um crescimento significativo das escolas adventistas de ensino primário e secundário em vários estados do país, havendo a necessidade de adaptações às novas demandas.

No ano de 1915 foi criado, nas proximidades da cidade de São Paulo, o Seminário Adventista Brasileiro, que posteriormente passou a ser chamado de Colégio Adventista Brasileiro (CAB), depois tornou-se o Instituto Adventista de Ensino (IAE) e, atualmente, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Este abriga três *campi*, *campus* I na capital, *campus* II na cidade de Engenheiro Coelho, e *campus* III na cidade de Hortolândia. Há ainda o UNASP-EAD, *campus* virtual, o qual realiza as atividades de ensino a distância.

A concretização do ensino superior ligado à IASD se deu somente no ano de 1969, com a consolidação do curso de Teologia (SALT), a criação da Faculdade Adventista de Enfermagem (FAE) e, em seguida, a instalação do primeiro curso de formação de professores da Faculdade Adventista de Educação (FAED), todos no antigo IAE. Vale destacar que o curso de Teologia, embora tivesse caráter de curso superior, recebeu seu reconhecimento apenas em 2003. Essa tendência de implantação de cursos superiores adventistas também foi seguida pelas instituições adventistas em outros estados, como Pernambuco, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pará, que instalaram cursos em diversas áreas do conhecimento.

A FAED/IAE foi a primeira instituição ligada à Igreja Adventista do Sétimo Dia a implantar um curso de formação de professores em nível superior, por meio do Curso de Licenciatura em Pedago-

gia. Permaneceu como a única escola dessa mantenedora no território brasileiro por cerca de 25 anos, sendo também a precursora dos demais cursos de licenciatura que vieram posteriormente, dentre eles, Licenciatura em Ciências e Matemática, Letras e Música. Foi, também, a principal responsável por prover boa parte do corpo docente, administradores, diretores, coordenadores e orientadores, para as escolas adventistas espalhadas pelo Brasil, além das diversas escolas públicas ou privadas que também receberam seus egressos.

A partir da década de 1980, em virtude dos planos de criação de uma Universidade Adventista e da necessidade de encontrar um local mais adequado à filosofia institucional de educação integral afastado dos grandes centros urbanos, iniciou-se as construções de um novo *campus* no interior do estado de São Paulo, na cidade de Artur Nogueira e Engenheiro Coelho. Segundo Stencil (2006, p. 209),

a IASD entendia que aquele momento poderia trazer boas perspectivas para o avanço da educação superior no país. Sendo assim, os diversos setores da denominação se engajaram para a consecução de seus ideais. No que tange à abertura de novos cursos superiores o documento sustentava dois novos componentes ideológicos, ou seja, a idéia da união de três *campi* e a elaboração de um projeto para a abertura da universidade.

No ano de 1991, a instituição viu a necessidade de transferir progressivamente os cursos superiores para o novo *campus*, começando pelo curso de Teologia, seguido pelo curso da FAED, em 1992. A partir desse momento, a FAED começou uma nova fase. Em 1999 a FAED deixou de ser uma faculdade independente e passou a fazer parte do Centro Universitário Adventista, conforme o plano de expansão da instituição. Passou a ser trabalhado como um curso único, e não mais como uma faculdade que abrangia mais de um curso (pedagogia, letras, educação artística). A figura do diretor da faculdade deixou de existir para dar lugar aos coordenadores dos cursos e ao diretor acadêmico, responsável por todos os cursos. A FAED existiu durante mais de duas décadas sendo a primeira e única faculdade responsável por formar os professores a partir da filosofia bíblico-cristã adventista. Apenas a partir de 1999 ela deixou de existir para ceder lugar ao Curso de Pedagogia do Unasp, o qual continua a formar os educadores dentro dos mesmos princípios até os dias atuais.

Considerações Finais

Um dos principais objetivos da FAED era oferecer formação aos profissionais da área educacional que iriam atuar na rede de escolas adventistas espalhadas pelo Brasil, seja como professores, coordenadores, orientadores ou diretores, visando a atender à carência que a instituição possuía frente ao crescente avanço das suas escolas. Nesse sentido, a FAED, após 45 anos da sua criação, continua contribuindo para que a formação de educadores adventistas ainda seja uma

realidade, uma vez que boa parte da liderança educacional da instituição passou pela FAED ou por seu sucessor, o curso de Pedagogia.

Referências

- CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- GROSS, R. **Colégio Internacional de Curitiba**. Rio de Janeiro: Collins Editora, 1996.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- MENDONÇA, A. G. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990
- MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: EDITEO, 1994.
- PASTORE, J. **O Ensino superior em São Paulo: Aspectos quantitativos e qualitativos de sua experiência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 2ª Ed rev. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.
- SILVA, M. **Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.
- STENCEL, R. **História da educação superior adventista no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, mai/ago 2000, p. 61-88.
- TIMM, A. R. (Org.). **A educação adventista no Brasil: uma história de aventuras e milagres**. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2004.
- TIMM, A. R. (Org.) **Instituto Adventista de Ensino, Campus 2 – 15 Anos de História**. Engenheiro Coelho: Unasp, 1999.
- VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

De Faculdade Adventista de Educação ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo - contribuições para a história da formação de professores no Brasil

VIEIRA, R. C. C. **Vida e obra de Guilherme Stein Jr.:** Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1995.

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

Cristina Zukowsky Tavares¹
Elize Keller-Franco²
Dayse Karoline de Carvalho³
Catherine Oliveira de Araújo⁴
Elnaque Ribeiro Costa Leite⁵

Resumo: O estudo propõe avaliar a repercussão do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na formação docente de concluintes do curso de pedagogia de um Centro Universitário em São Paulo. O estudo de natureza qualitativa teve como instrumento de coleta de dados um questionário que envolveu questões abertas objetivando caracterizar o perfil dos participantes, suas perspectivas profissionais, contribuições recebidas em processo e encaminhamentos que realizam ao curso formador. Para a análise dos dados, as respostas dos participantes foram organizadas em três eixos temáticos que passaram a nortear a discussão dos resultados da pesquisa em diálogo com a literatura específica da área. Os resultados expressam contribuições da formação na visão de mundo e educação dos pesquisados, destacando-se também a satisfação com o reconhecimento e valorização profissional almejado ao receberem o título de “professores”.

¹ Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Estudos Pós-Doutorais pela Unifesp e pela USP. Docente no Programa de Mestrado em Promoção da Saúde no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: cristina.tavares@unasp.edu.br

² Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: elize.franco@unasp.edu.br

³ Mestra em Educação pela PUC-SP. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: dayse.carvalho@unasp.edu.br

⁴ Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenadora de Pós-graduação e Professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: catherine.oliveira@unasp.edu.br

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: elnaque.leite@unasp.edu.br

Palavras-chave: PARFOR; pedagogia; formação docente

Repercussions of the national training of basic education teachers plan (PARFOR) in the professional formation of teacher-sunder the view of education students

Abstract: The study aims to assess the impact of the National Training of Basic Education Teachers Plan (PARFOR) in teacher training of senior year students of the education school at a University Center in São Paulo. The qualitative study collected data through a questionnaire containing opened questions aimed to characterize the profile of the participants, their professional perspectives, contributions received during the process and referrals performed in the trainer course. For the data analysis, the answers of the participants were organized in three themes that guided the discussion of the results under the light of specific literature. The results show that the training contributed to enhance the worldview and education of the participants, highlighting the awaited satisfaction from social recognition and professional development after receiving the title of “teacher.”

Keywords: PARFOR; pedagogy; teacher education

Avaliar a repercussão de um projeto de formação que se veicula no desenho de um currículo de formação de professores não é pauta para debates secundários. Como formadores de opinião, os docentes que atuam a partir dos primeiros anos de escolarização de uma criança poderão simplesmente reproduzir dados, fatos e informações numa perspectiva de transmissão mecânica de conhecimentos acumulados ao longo de gerações, ou poderão fomentar o pensamento, a reflexão e a possibilidade de apropriação crítica de conhecimentos, além da construção de novas experiências e conceitos contextualizados com as necessidades educacionais e sociais de determinado tempo e espaço. Pensar a educação como direito fundamental de todas as pessoas, para estas que possam exercer sua vida política e cidadã com naturalidade e dignidade, é também pensar o perfil profissional do educador necessário para uma sociedade em busca de qualidade de vida para um número cada vez maior de pessoas,

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2013, p. 53).

Avaliar a formação inicial de profissionais do magistério matriculados em diferentes Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, é fundamental para que se possa pensar e refletir em ações que impliquem retomada, melhoria e aperfeiçoamento dos planos e programas educacionais em curso, tendo em vista sua qualidade científica, profissional e social. Considerando a avaliação da formação vivida em um curso como um processo de levantamento de indicadores e resultados, acreditamos que oportunizar a vez e a voz de graduandos no processo final de seu percurso de formação possa trazer dados pertinentes ao debate e à possibilidade de planejar estratégias de intervenção em processo. Scheibe (2010), ao tecer considerações sobre a valorização e formação dos professores da educação básica, defende que o processo avaliativo em nossos espaços de formação no Brasil pode ser regido por critérios mais amplos, uma vez que procedimentos avaliativos são essenciais para a melhoria de nossas políticas, planos, projetos e currículos de formação.

A partir de uma autoavaliação institucional, em todos os sistemas de ensino, com critérios definidos nacionalmente, podem ser identificadas, por exemplo, lacunas na formação inicial, passíveis de serem sanadas pelo desenvolvimento de um programa de formação continuada, assim como aspectos com potencial para a melhoria dos profissionais de educação. Para que, efetivamente, contribua para a formação e a valorização profissional, o processo avaliativo requer um caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos (SCHEIBE, 2010, p. 994-995).

Imbuídos da necessidade de avaliar a repercussão da formação vivida e planejar reestruturações e melhorias de forma mais consciente é que iniciamos o procedimento de investigação e percepção dos anos de estudos e práticas de concluintes de um curso de Pedagogia oferecido em um Centro Universitário da cidade de São Paulo, que abrigou, a partir de 2011, um grupo de 91 graduandos matriculados no Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR). O curso de Pedagogia PARFOR desta IES, de natureza presencial, foi concebido com tempos de formação distribuídos em 20 horas semanais ao longo de quatro anos, e com um desenho curricular inovador na perspectiva de um currículo integrado em que as disciplinas isoladas foram agrupadas em ciclos temáticos semestrais de formação e inserção na realidade educacional. Cada ciclo foi constituído por módulos e agregou componentes curriculares afins numa perspectiva de trabalho interdisciplinar (KELLER-FRANCO; BESSA, 2017).

Bernardete Gatti (2011, 2013) nos relembra que, no século passado, Fernando de Azevedo já apregoava, no discurso inicial do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o desafio da formação docente para a escola básica, questão muitas vezes tratada com descuido. Assim, não é de hoje a preocupação com a formação de docentes preparados adequadamente para pensar, refletir e agir propositivamente diante dos inúmeros desafios que a sociedade e escola básica contemporânea nos impõem.

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

Em 1932, se propunha uma formação universitária para todos os professores da educação básica” e esforços na direção de “criar para os docentes uma identidade profissional fundada na formação em nível superior, mas uma formação densa erigida a um alto nível cultural-científico (GATTI, 2013, p. 57).

A autora ainda pondera que do Manifesto (1932) para cá pouco caminhamos em qualidade. Na verdade, embora desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Brasil, 1996) preconize oficialmente a formação de todos os professores em nível superior, e que inúmeras pesquisas tenham sido empreendidas na tentativa de compreender essa realidade e propor alternativas, os resultados muitas vezes parecem indicar que há necessidade de um maior número de ações no enfrentamento da complexa realidade educacional brasileira de ensino e formação.

No Brasil, vários encaminhamentos contribuíram para a complexidade da formação dos professores – culturais, políticos, econômicos, técnicos ou mesmo subjetivos. De um lado, a crescente expansão de oferta na educação básica e as possibilidades de inclusão social, com o atendimento de estratos sociais até recentemente pouco atendidos no segmento escolar, provocou a demanda por professores em todos os níveis da escolarização. Por outro, a modernização das sociedades e mudanças de todas as ordens adentraram os muros da escola exigindo uma formação que considere a construção de uma sociedade mais justa e democrática (SILVA *et al.*, 2013).

Um dos caminhos propostos para a expansão da formação dos professores brasileiros foi o Decreto nº 6.755, aprovado em 29 de janeiro de 2009, que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) coube a gestão e fomento de programas de formação inicial e continuada para a rede pública de educação básica em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os artigos desse decreto explicitam finalidades, diretrizes e objetivos dessa política de formação que, com certeza, mostrou-se ousada diante de tamanhos desafios a transpor. Para o cumprimento desses objetivos foram criados Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre os distintos entes federais, estaduais, municipais e ações específicas do Ministério da Educação (CASTRO, 2010).

Três meses depois da promulgação desse Decreto, no dia 28 maio de 2009, foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e, em 30 de junho do mesmo ano, por meio da Portaria Normativa nº 9, o Plano PARFOR foi instituído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC), com ações definidas em acordos de cooperação técnica do MEC, por intermédio da CAPES e das Secretarias de Educação. Essas ações visavam organizar a formação dos professores das redes públicas, levando em consideração dados do censo escolar 2007, que registraram 600.000 professores atuando no Ensino Básico público brasileiro sem a formação adequada ao seu foco de atuação e às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Como bem elucida Bernardete Gatti,

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR)
no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

O PARFOR (Brasil, 2009) compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Esses cursos podem ser uma primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas. As potencialidades do PARFOR são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide (GATTI, 2013, p. 61).

Formar professores por meio desse Programa emergencial do Governo Federal mostrou-se como uma possibilidade que poderia servir aos objetivos originais se a parceria entre os entes federados e instituições universitárias demandassem comprometimento, planejamento e avaliação. É por isso que nos voltamos, nessa investigação, para uma das células de atuação do PARFOR em um Centro Universitário da cidade de São Paulo, buscando questionar os concluintes desse processo de formação, tendo em vista as reorientações necessárias que ocorrem em um processo formativo em avaliação ou mesmo os encaminhamentos que podem acompanhar os resultados de uma pesquisa.

Metodologia

A investigação de natureza qualitativa buscou flagrar opiniões, percepções, significados, sonhos e sugestões dos graduandos em Pedagogia vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, consciente de sua função social, aderiu ao PARFOR, assumindo o compromisso com a formação de professores.

No *Campus* São Paulo dessa IES, quatro turmas de Pedagogia PARFOR totalizavam 91 professores estudantes. O primeiro grupo estava distribuído em três turmas (duas noturnas e uma vespertina) que tiveram início em fevereiro de 2011; no momento da pesquisa, em 2014, cursavam o 8º período. O segundo grupo compôs uma única turma que iniciou em agosto de 2011 e no momento da pesquisa estavam no 6º semestre. A amostra incluiu todos os estudantes PARFOR matriculados nesse campus da IES. Mesmo com algumas faltas ou alunos de licença no dia da aplicação do instrumento de coleta de dados foi possível reunir 83 respostas ao questionário, o qual era composto de questões abertas sobre a caracterização do perfil dos participantes, suas perspectivas profissionais, contribuições recebidas em processo e sugestões que ofereceriam ao curso formador. Para a análise temática das informações preliminares, os dados sobre o perfil dos estudantes foram organizados em planilha Excel para posterior levantamento do público geral. As demais respostas foram organizadas em quadros, um para cada pergunta.

Esse corpo de respostas constituiu as unidades temáticas que foram estudadas em um segundo momento e, a partir dos registros mais expressivos, organizamos as respostas dos participantes em três eixos temáticos – “Contribuições do curso”, “Perspectivas/ Sonhos” e “Sugestões” – que passaram a nortear a discussão dos resultados da pesquisa em diálogo com a literatura específica da área. As respostas dos pesquisados foram catalogadas por meio de designações alfa numéricas de P1 até P83. Procuramos preservar ao máximo a escrita dos participantes nas unidades de registro da análise temática.

Discussão dos resultados

Perfil dos participantes da pesquisa

Dentre os participantes da pesquisa, 80 pertencem ao sexo feminino e apenas 3 ao sexo masculino. Os dados revelam mais uma vez a predominância feminina nas salas de aula da educação infantil e séries iniciais no Brasil, excluindo muitas vezes desse período de formação da criança uma participação masculina que poderia trazer um novo olhar e contribuição à educação dessa faixa etária. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos estudantes PARFOR em formação na IES por municípios e escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Tabela 1 – Porcentagem de escolas com estudantes PARFOR em relação ao total de escolas no município.

Municípios	Total de escolas no município	Escolas com pedagogos PARFOR	Pedagogos PARFOR / número de escolas %
Embu das Artes	81	16	20%
São Lourenço da Serra	14	3	21%
Juquitiba	11	1	9%
Itapecerica da Serra	68	4	6%
Carapicuíba	57	1	2%
Embu Guaçu	35	4	11%
São Paulo (Regional Sul 1 e 2)	256	7	3%
Total	522	36	7%

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que o município de Embu das Artes congrega o maior de número de escolas com professores/estudantes (PARFOR) em serviço, totalizando sessenta (72,5%) dos oitenta e três alunos pesquisados. Dentre os demais, sete trabalhavam em São Paulo (8,5%), cinco alunos (6 %) em Embu Guaçu, cinco alunos (6%) em Itapecerica, quatro alunos em São Lourenço da Serra (5%), um aluno em Juquitiba (1%) e também um em Carapicuíba (1%). Outro dado

relevante é que 64 (77%) dos 83 alunos pesquisados trabalham em escolas públicas de educação infantil, enquanto 19 pedagogos em formação (23%) atuam no Ensino fundamental.

A concentração de idade dos concluintes PARFOR encontra-se entre 35 anos (25%) e 55 anos (25%), tendo os pesquisados, em geral, muitos anos de experiência em sala de aula, mas sem a formação em ciências da educação que permite uma leitura mais ampla dos desafios educacionais. Muitos desses graduandos residem em um município e trabalham ou estudam em outro, o que demanda grande esforço na racionalização do tempo e administração do cansaço físico e mental. Sendo o grupo predominantemente feminino, a maioria dos estudantes ainda acumulam responsabilidades caseiras no cuidado da família e educação dos filhos e netos. Muitos ainda são o suporte financeiro do lar, sendo que o salário de auxiliares de ensino é muito próximo de um salário mínimo brasileiro em 2014. Dessa forma, observamos que o Plano de Formação do Governo Federal veio colaborar com esse grupo de profissionais que por muitos anos não tiveram a possibilidade da formação superior em Pedagogia.

Praticamente todos os participantes do grupo PARFOR pesquisado atuam na função de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) – alguns no Ensino Fundamental nível I e poucos no Fundamental nível II, estes últimos por estarem cursando a segunda licenciatura. Assim, a possibilidade de em breve portar o diploma de Licenciados em Pedagogia outorga à maioria o direito de exercer a sua profissão de forma mais plena, sendo a partir de então designados “professores”, podendo, no plano de carreira, ter melhor reconhecimento social, econômico e profissional.

Contribuições do Curso: aspectos conceituais e atitudinais

Em termos conceituais e atitudinais, os graduandos expressam principalmente observar mudanças no que diz respeito à formação de uma visão de mundo e educação capaz de nortear e fundamentar crítica e eticamente sua prática pedagógica e, em alguns momentos, ressignificá-la ou mesmo transformá-la:

- “Tive um entendimento da construção do conhecimento em ação conjunta do professor e aluno” (P46);
- “O entendimento de como se dá o conhecimento da criança na criança, a forma como ela aprende e interage com esse conhecimento” (P16);
- “Tenho pouco tempo como docente e aproveitei para unir a teoria com a minha prática” (P20);
- “Sei agora acompanhar por meio de jogos o nível do raciocínio lógico-matemático, pensar em estratégias para alfabetizar e avaliar o aprendizado do aluno” (P23);
- “Aprendi a praticar a teoria, muitas vezes sabíamos a prática e não a teoria que hoje pensamos junto” (P29);

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

- “Agreguei a prática à teoria de forma mais clara e objetiva” (P32);
- “Com o magistério (nível médio de formação) já sou professora há 7 anos e tenho mais 8 anos como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), tudo na mesma rede de Embu das Artes. Porém, foi na faculdade que aprendemos O PORQUÊ dessa prática na teoria” (P33);
- “Tive conhecimento sobre as teorias da educação e suas concepções pedagógicas e filosóficas” (P37);
- “Exercer coerência com o que aprendi e o que já sabia na prática” (P51);
- “Mais responsabilidade e interesse em buscar novos conhecimentos” (P54);
- “Mudei alguns conceitos já impregnados que não auxiliavam no desenvolvimento dos alunos” (P17);
- “Passei a compreender e valorizar o aluno em todos os aspectos de forma integral, com respeito, ética, amor à profissão” (P23);
- “Mudei conceitos sobre religião, sobre como lidar com as pessoas e comigo” (P30);
- “Mudei a postura agregando valores como cooperação e solidariedade, outra visão de mundo” (P35);
- “Aqui me tornei mais solidária” (P24);
- “Aprendi a lidar com certos problemas com maior clareza com base no ensino religioso que tivemos” (P29);
- “Melhorou meu modo de pensar e conceber o ser humano” (P27);
- “Mudou muito minha visão de sala de aula e escola” (P49);
- “Formei uma cosmovisão com valores e princípios perenes” (P18);
- “Melhorei em valores profissionais e familiares” (P40);
- “Aprendi a interagir, respeitar a opinião dos outros, entender colegas de trabalho e alunos” (P56);
- “Integrei o conteúdo teórico aprendido às ações do dia a dia tanto no trabalho como na vida social” (P46);
- “Ampliei os conhecimentos abolindo práticas que não eram boas para dar espaço a coisas novas” (P10);
- “Mudei meu perfil de educadora” (P12).
- Algumas contribuições da formação obtida em termos procedimentais foram destacadas, como por exemplo:
 - “Aprendi a fazer jogos, pesquisar e manusear o computador” (P24);

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

- “Aprendi a desenvolver melhor as redações e planos de aula” (P27);
- “Os vários procedimentos que foram ensinados aqui como sondagens, trabalho com jogos, até a forma de falar com a criança em certas situações” (P29);
- “Diversidade de estratégias e técnicas mais adequadas para desenvolver os conteúdos” (P50);
- “Aprendi que os jogos podem ser usados em diferentes áreas do conhecimento” (P31);
- “Tenho mais facilidade em planejar aulas, projetos e fazer interpretações de texto que antes era bem mais difícil” (P38);
- “Aprendi a fazer pesquisas e por meio delas eu aprendi a manusear e usar o computador nas minhas atividades” (P39);
- “Sei melhor desenvolver um artigo científico e plano de aula” (P40);
- “Aprendi a fazer projetos com as suas etapas e melhorar os meus planos de aula” (P41);
- “Metodologias conscientes de trabalho, seguindo o processo de evolução dos alunos” (P17);
- “Métodos inovadores e criativos para preparar aulas” (P55);
- “Métodos de ensino que vão de encontro com meus objetivos em educação. Envolvi outros colegas de trabalho em projetos para o melhor desenvolvimento das crianças” (P16);
- “Observar com olhar de pesquisador as crianças e as aulas em geral” (P52);
- “Aprendi a ler!” (P56).
- Ao serem convidados a explicitar de forma um pouco mais detalhada esse processo de mudança obtivemos declarações como:
- “Passei a avaliar minha postura como educadora. Estou utilizando o conhecimento adquirido para melhorar minha prática levando sempre em consideração o estágio de desenvolvimento da criança” (P61);
- “Aprendi a enxergar a criança de outra forma, a partir do conhecimento de suas fases de desenvolvimento; faço intervenções de forma mais adequada principalmente nos conflitos. Aprendi a estimular as crianças a avançar em seu desenvolvimento” (P2);
- “Mudei no critério de avaliar e me dirigir ao aluno integrando-o na aula e dando-lhe liberdade de se colocar sem medo de errar” (P17);
- “O curso de Pedagogia me auxiliou muito no trabalho. Aprendi a discutir e trabalhar com a equipe da escola, de igual para igual” (P3);
- “Ao longo do curso desenvolvi a capacidade de compreender e interpretar diferentes textos por meio da leitura” (P4);

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

- “Houve sim mudanças, principalmente no respeito entre os demais colegas de trabalho. Passaram a me dar mais oportunidade de me expressar perante os demais e mais atenção ao meu profissionalismo” (P15);
- “Minha visão em sala de aula ampliou, não os vejo só como alunos e sim como seres humanos. Os métodos que aprendi abriram um novo mundo, e não quero parar. Estudar é cansativo, mas é necessário” (P43);
- “Posso dizer que aprendi muito e algo que nunca tinha apreciado como os jogos matemáticos que estudamos [...] no estágio quando aplicado para as crianças elas adoraram. Seus rostinhos brilhavam de entusiasmo e alegria” (P44);
- “Ao iniciarmos o curso já desenvolvíamos nosso trabalho com competência. Porém tínhamos posturas não adequadas, vícios interiorizados da maneira como cada uma de nós aprendeu”.
- “Após passarmos pelos bancos da universidade fomos nos despindo dessas posturas iniciais [...]. Hoje sei lidar e entender as crianças, trabalho com prazer e me sinto privilegiada em estar estudando” (P11);
- “Vejo a escola de forma mais ampla e o aluno como sujeito capaz de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo” (P22);
- “Exerço minha profissão com mais segurança e confiança no trato com os alunos, com mais amor e dedicação, pois agora entendo melhor como funciona a sua mente” (P23);
- “Hoje a visão que eu tenho de educação é totalmente diferente e, por trabalhar na área, acredito que tenho mais autonomia para realizar determinadas tarefas que me competem” (P45);
- “Melhorei em todos os sentidos, na forma de falar, na escrita, nos procedimentos de aprendizagem usados com as crianças, ao planejar atividades na vida profissional e pessoal também” (P29);
- “Fazer a faculdade foi a melhor coisa que me aconteceu [...] surpreendente [...] conquistei uma nova maneira de pensar, expressar esse pensamento que também influenciou no meu agir” (P46).

Perspectivas e sonhos para além do processo formador vivido

Ao serem questionados a respeito do seu sonho em termos profissionais, os participantes declararam o interesse em fazer diferença no seu ambiente de trabalho como multiplicadores de aprendizagens vivenciadas. Alguns pensam em montar a própria escola de educação infantil e exercer funções de gestão no ambiente escolar. Expressam também o desejo de prestar novos concursos públicos que tragam melhorias em sua carreira profissional, todos na área da educação. Dentre os pesquisados, 40% desejam investir ainda mais na carreira profissional e acadêmica, continuando estudos de

pós-graduação e 5% manifestam o desejo de prosseguir sua especialização até a docência no Ensino Superior. Uma estudante também manifestou de maneira sincera o desejo de “continuar estudando e mudar de emprego” (P48).

As expressões dos participantes revelam as projeções que fazem para o futuro próximo e distante na ampliação dos estudos, no crescimento profissional, social e acadêmico:

- “Quero ser uma diretora” (P15);
- “Uma coordenadora/supervisora” (P52);
- “Tornar-me professora alfabetizadora” (P16);
- “Ajudar a mudar o sistema de ensino e auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos” (P17);
- “Partilhar o que aprendi com meus colegas e fazer a diferença na escola que trabalho”(P43);
- “Continuar a investir no meu aprendizado” (P45);
- “Exercer a profissão de professora” (P49);
- “A médio prazo, espero melhoria salarial e, alongo prazo, construir mais conhecimentos” (P50);
- “Montar a minha própria escola de educação infantil” (P54);
- “Continuar na área da educação” (P56);
- “Trabalhar na educação de jovens e adultos” (P09); “Ser um professor concursado” (P06); “Reconhecimento profissional” (P04);
- “Tornar-me professora no ensino superior” (P07);
- “Ser interprete em libras” (P11);
- “Continuar estudando... Mestrado, Doutorado”(P12);
- “Aprender sempre!” (P10).

O grande sonho desses estudantes de Pedagogia PARFOR, de maneira pontual, é receber, em curto prazo, o título oficial de professores da educação infantil e ensino fundamental I. O aumento da autoestima, a valorização e reconhecimento profissional e social tornam-se fundamentais. A partir da constituição sedimentada em novos construtos e conhecimentos, valores e concepções filosófico-pedagógicas, caminha-se em direção à profissionalização docente.

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela (GATTI, 2013, p. 60).

O reconhecimento salarial também abre novos horizontes aos docentes em formação que vislumbram dias melhores na constituição do status profissional e social, como vemos em Castro (2000, p. 789)

A questão do salário é fundamental para o aprimoramento da profissão de professor, uma vez que sem um bom salário não haverá motivação e sem perspectivas será difícil atrair os melhores alunos do ensino médio para o magistério. A questão salarial é um problema sério em nosso país, onde a profissão docente continua muito desvalorizada, se comparado seu piso com o valor do salário mínimo nacional, levando em consideração as exigências de formação e a jornada de trabalho do professor em relação àquelas de qualquer trabalhador sem nenhuma qualificação.

A autora segue ressaltando que, mais do que ações pontuais, precisamos refletir numa política de valorização e profissionalização da docência que contemple a formação inicial na graduação, a formação continuada, as condições de trabalho, o salário e plano de carreira do professor (CASTRO, 2010).

A pesquisadora Laurizete Passos (2012), ao apresentar a resenha do livro "Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte", de Gatti, Barreto e André (2011), destaca por meio de estudos que a questão salarial e de carreira dos professores da educação básica é organizada pela análise de planos de carreira cedidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais, e reúne dados das diferentes regiões do país. A avaliação indica que os ajustes em relação ao que a legislação tem determinado e em função das propostas em nível federal ainda não foram incorporados pelas legislações de muitos estados e municípios. Concluem, no entanto, que houve avanços significativos nos últimos anos havendo uma movimentação em torno dos planos de carreira nessas duas instâncias. Além disso, encontramos iniciativas recentemente constituídas que se encaminham na direção e intenção de,

valorizar o campo profissional, ainda que em patamares incipientes, tais como a Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009). Contudo, é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o *responsável* pela realização do ideário do século XXI (SCHEIBE, 2010, p. 987).

Observa-se claramente um movimento, pelo menos por parte das instâncias federais de governo, de assegurar, no plano legal, maiores direitos e garantias aos professores de educação básica, o

que poderia repercutir de alguma forma sobre a atratividade da carreira docente. Contudo, a carreira continua sendo matéria dos estados e municípios que a organizam segundo suas capacidades e a força política presente em cada local. Sabemos que “sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada por esses governos para os sistemas públicos de educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

A educadora Iria Brzezinski (2014) critica a formulação de planos de programas de formação inicial de professores no Brasil, a qual ocorre ainda de maneira fragmentada, resultando rupturas e descontinuidades entre as propostas. Tal afirmação faz ecoar o pensamento de SOUZA (*apud* BRZEZINSKI, 2014) ao dizer que “não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional”.

As sugestões dos graduandos participantes do PARFOR

Os participantes da investigação também foram convidados a tecer considerações sobre o currículo e encaminhar sugestões ao aperfeiçoamento do processo de formação realizado pelo curso de Pedagogia. Muitos graduandos não quiseram emitir sugestões e declararam-se satisfeitos com o processo de formação vivido, eles acreditavam que nada deveria ser alterado, avaliando suas aulas como ativas e aptas ao bom desenvolvimento dos profissionais da educação. As sugestões colocadas referiram-se a:

- Aprofundar concepções filosóficas e linhas teóricas que fundamentam o ensino e a aprendizagem ao longo do percurso de formação;
- Um número maior de aulas dedicadas à elaboração do projeto e consecução da pesquisa de conclusão do curso;
- O cuidado quando se possui dois ou três professores conduzindo um módulo, pois, se não houver suficiente diálogo, pode haver dificuldades;
- Melhor planejamento dos módulos integrados do currículo;
- Mais aulas para aprendizagem de libras e, quem sabe, outro idioma;
- Ampliar ainda mais o número de estudos e pesquisas fundamentados na realidade da escola pública e aulas práticas;
- Alguns problemas de acesso ao espaço virtual de aprendizagem, alterações técnicas sem comunicação prévia ou excesso de trabalhos no ambiente virtual quando o tempo de sala de aula não é bem equacionado;
- Elaborar um manual para guiar o uso da informática educacional;

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR) no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

- Ampliar a vivência em escolas durante o período de formação;
- Reduzir as aulas optativas a partir do sexto semestre;
- Reduzir as aulas de seminários que, às vezes, se tornam muito repetitivas e com pouca atuação do docente;
- Cuidar para que as aulas não se tornem cansativas e pouco dinâmicas em alguns módulos em específico;
- Considerações sobre melhorias no espaço físico também, como carteiras, pinturas na parede.

Mesmo engajados em um modelo curricular diferenciado – o que favoreceu a construção de uma perspectiva mais integradora da educação – é importante estar atento a comentários de alguns alunos sobre a perda de diálogo entre os docentes, o que pode fazer com que haja brechas e rupturas no processo integrador e o aluno volte a solicitar a presença de um único docente por componente curricular, sob a perspectiva de currículos tradicionais de natureza segmentada e fragmentada. Ao analisar trabalhos de diferentes pesquisadores, Gatti (2013) evidencia inúmeras potencialidades do PARFOR em diferentes estados brasileiros, mas também algumas fragilidades na gestão organizacional e financeira das IES, bem como a necessidade de rever aspectos da organização curricular assumida pelas instituições parceiras, uma vez que essas são, em sua maioria, regidas por disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdos que não se adequam aos propósitos do Programa, especialmente ao se tratar de estudantes que já são professores em exercício. Dessa forma, critica currículos que não favorecem a prática reflexiva e a integração teoria-prática, que pode levar os alunos a fazerem associações dos aprendizados com suas experiências como docentes.

Considerações finais

O artigo aqui proposto para reflexão refere-se a um estudo realizado com graduandos vinculados ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse Plano, que surgiu como iniciativa política do Governo Federal, é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC) por meio dos Fóruns Estaduais em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e das Instituições de Educação Superior neles sediadas, com fins à melhoria da formação do corpo docente brasileiro já em exercício nas escolas públicas. No entendimento de Souza (2014, p. 650) infere-se que na condução do PARFOR, mesmo diante de inúmeras assimetrias e conflitos regionais e institucionais, o Programa, de forma geral, “apresenta como produto a capacitação de professores em serviços por IES; como efeito, a profissionalização do professor pela obtenção da formação exigida pela lei n. 9.394 (Brasil, 1996); e, finalmente, como impacto, a melhoria da qualidade da educação básica”.

Mesmo considerado um Plano emergencial de formação docente no contexto brasileiro e que precisava alcançar, a princípio, milhares de professores sem formação adequada à sua atuação em sala de aula nas escolas públicas, inferimos, pela experiência com aproximadamente cem professores em formação e profissionalização, que é possível avançar para outros patamares em nossas concepções e ações educacionais. Isso será possível por meio do estudo e trabalho cooperativo entre Governo Federal, secretarias de estados e municípios, instituições parceiras de ensino superior públicas e privadas, escolas e professores, caso haja engajamento e comprometimento de todos em favor da melhoria da qualidade da educação.

Ao objetivarmos trazer para a pauta de discussões a percepção dos participantes sobre o processo de formação vivido e a repercussão dessa formação em sua prática pedagógica cotidiana, os resultados expressaram uma contribuição relevante do curso de Pedagogia PARFOR em termos conceituais e atitudinais na formação de uma visão de mundo e educação que propiciem orientação e fundamentação crítica e ética para os futuros docentes, até mesmo ressignificando-a ou transformando-a. É notória a intenção de continuidade nos estudos (45%) para além da graduação, o que acompanha a possibilidade de progresso na carreira profissional e um exercício docente mais consciente e significativo, não importando a idade em que começaram a cursar o Ensino Superior.

É relevante notar entre as sugestões dos alunos, dentre outros aspectos, que haja maior diálogo entre os docentes participantes de um módulo integrado do currículo, maior número de aulas voltadas à pesquisa e às linhas de pensamento filosófico aliadas à prática pedagógica na escola pública. Alguns mencionaram também alterações no espaço físico das salas de aula. Concluímos em todos os relatos que a maior conquista evidenciada pelos pesquisados reside no reconhecimento e valorização pessoal, profissional e econômico. Ao portarem seu diploma do Ensino Superior ou, para alguns, a segunda graduação, os auxiliares de ensino passarão a ser chamados “professores”, o que altera substancialmente sua identidade como profissionais do ensino.

Mesmo com todos os conflitos vivenciados durante o período formador e os obstáculos que nunca se mostram pequenos, reforça-se cada vez mais a relevância dos processos formadores na conquista profissional e pessoal de espaços mais autônomos e alargados para exercício da docência e profissionalização no Brasil.

Com certeza, não podemos nos acomodar aos processos já vividos ou experiências exitosas já colhidas ou não. É preciso semear, muitas vezes até mesmo em terrenos ainda não explorados. Torna-se necessário ousar para expandir mais e melhor a formação para o tempo em que vivemos e com os novos desafios que se impõem.

Finalizamos enfatizando as palavras da pesquisadora Bernardete Gatti ao denunciar que ainda precisamos avançar, e muito, nos processos de formação.

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR)
no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais (GATTI, 2013, p. 64).

Estaremos dispostos a enfrentar o desafio?

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.056, de 13/10/2009: acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, DF, 28/05/2009.

BRASIL. Portaria Normativa n.9, de 30/06/2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

Brasil. Fóruns Estaduais de apoio à formação docente: orientações para sua organização. Brasília, setembro, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos Sociais Coletivos e a Política de Formação Inicial e Continuada Emergencial de Professores: Contradições Vs Conciliações. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 35, n.129, out/dez 2014, p. 1241-1259.

CASTRO, M. Convergências e Tensões nas Propostas de 2009: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e Plano Nacional de Formação de Professores. In: Dalben, Ângela I. L.de F. (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GATTI, B A. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, out/dez 2013, p. 51-67.

Repercussões do plano nacional de formação dos professores da educação básica (PARFOR)
no processo de formação docente sob o olhar do estudante de pedagogia

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

KELLER-FRANCO, E.; BESSA, S. Construindo Alternativas para a Formação Inicial de Professores: a percepção de estudantes de pedagogia sobre a abordagem curricular integrada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan/mar 2017, p. 153-176.

PASSOS, L. F. Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte. Resenha. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, jan/abr 2012, p. 298-329.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, jul/set 2010, p. 981-1000.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, jan/abr 2011, p. 25-38.

SILVA, L. M.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 237, mai/ago 2013, p. 524-541.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica – a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul./set., 2014.

Influence of physical exercise in cognitive processes

Gláucia Nascimento Salgado¹

Abstract: Physical exercise are known as a great method of improving physical and mental health. Many studies show that individuals who engage in physical exercise have a lower risk of developing certain types of illness such as diabetes, metabolic syndrome, and heart disease (Stewart et al. 2005; Hardman and Stensel, 2009). Besides the physical benefits to the body, physical exercises can improve mood, cognition, and memory. Studies show that individuals—especially older adults—who engage in physical exercise have improved learning abilities. Learning is a critical aspect of one's life; it can promote not only knowledge but also life quality (Jamieson, 2007). However, for many years, governments and other authorities have been exclusively investing in the learning process of children and adolescent with little consideration to old age learning, a matter to be discussed in this study.

Keywords: physical exercises; learning; cognition

Influência dos exercícios físicos sobre os processos cognitivos

Resumo: Exercícios físicos são conhecidos como um ótimo método para melhorar a saúde física e mental. Muitos estudos mostram que indivíduos que praticam exercícios físicos têm menos risco de desenvolver certos tipos de doenças, como diabetes, síndrome metabólica e doenças cardíacas. Além dos benefícios físicos para o corpo, os exercícios físicos podem melhorar o humor, a cognição e a memória. Estudos mostram que indivíduos - especialmente adultos mais velhos - que se envolvem em exercícios físicos melhoraram suas habilidades de aprendizado. A aprendizagem é um aspecto crítico da vida de alguém, pois pode promover não apenas conhecimento, mas também qualidade de vida. No entanto, há muitos anos, os governos e outras autoridades têm investido exclusivamente no

¹ Mestranda em Educação na Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, glauciasalgado@yahoo.com.br.

processo de aprendizagem de crianças e adolescentes com pouca consideração pela aprendizagem dos velhos, questão a ser discutida nesse artigo.

Palavras-chave: exercício físico; aprendizagem; cognição

Physical exercise is known as a great method of improving physical and mental health. Many studies show that individuals who engage in physical exercises have a lower risk of developing certain types of illness such as diabetes, metabolic syndrome, among other common diseases (STEWART *et al.* 2005). It can also improve a vast number of functional capacities in the human body such as skeletal muscle and cardiovascular capacity (HARDMAN; STENSEL, 2009). In addition, exercise might be helpful to improve an individual's mood (BARBOUR; BLUMENTHAL, 2005). However, physical exercise is not limited to the improvement of physical aspects of the human body. Recent research suggests that it may also help memory and other cognitive processes; therefore physical exercise might be a good tool to support the learning process in older adults.

As the number of older adults' population rises each year, it might be relevant to consider ways to improve different aspects of their health and life; for instance, to improve learning abilities and education. Learning is a critical aspect of one's life, because it is likely to promote not only knowledge but also life quality (JAMIESON, 2007). However, for many years, governments and authorities have been investing in the learning process of children and teenagers, while they show little consideration to old age learning. However, as the demographic scenario changes, older adults will need to receive more attention in this topic. Projections show the population of older adults in Canada might reach around nine million by 2041, which means nearly one in four Canadians (PUBLIC HEALTH AGENCY OF CANADA, 2002). Moreover, the older adult population is not simply living longer, many are aging with great capacity, and desire to stay active in the society. Thus, older adults are looking for other types of activities, such as learning, which might support them to keep important roles in their communities, prevent isolation and keep them updated in many types of knowledge.

Wister (2008, p. 354) states that "more than 100,000 of knowledge Canadians enrol in some type of educational program each year". However, learning abilities were once believed to be viable only for young individuals. Unfortunately, misconceptions about older adults' ability to learn has influenced people's view even more about the learning abilities of seniors. Nevertheless, some studies have been showing that the decline in intelligence as one ages is barely significant (ARKING, 2006). Provided opportunity, encouragement and enough time, older adults are able to learn new skills, concepts and knowledge (MCDANIEL *et al.*, 2008). Although, some aspects of the cognitive processes are indeed expected to go through some changes. For example, it becomes harder for older adults to block irrelevant information during the learning process, and reaction-time might be slower, but that does

not mean that older adults are not able to learn with success. Giving appropriate time for the accomplishment of tasks which require these processes might be a key factor. While research shows that the aging process might interfere in some aspects of learning, the brain capability to function is not lost. In contrast to what has been said in earlier studies, older adults are perfectly capable of learning.

In this sense, we must mention that physical exercise induces the production of important hormones that can promote the learning process of older adults. Therefore, exercise might be a good strategy to enhance physical and mental health in older adults.

Factors that influence the learning process in older adults

Aged population is growing increasingly all around the world. The World Health Organization (WHO) (2020) consider the aged population group is formed by individuals 60 years and older, but some countries like, Canada consider aged population begins at 65 years and older (CHAPPELL; MCDONALD; STONES, 2008). It is believed that in the past the privilege of aging was experienced only by a small percentage of people, while nowadays it is considered an ordinary process. Factors such as the control of infectious diseases, the development of antibiotics, improved basic sanitation, and health care interventions are considered important elements that contributed to the increase in life expectancy (ARKING, 2006). For many years, researchers have been trying to find out what are in fact the changes which the body goes through due to the aging process .

Recent studies show that there are in fact changes in different functional processes of the body, such as reduction of muscle mass, cardiovascular capacity, and changes in vision (MACDONALD, 2014). Previous studies about the changes in the brain suggested that the brain volume and weight also suffered declines during the aging process. This hypothesis was strongly based on the belief that the brain would lose neurons which would result in the reduction of volume and weight leading to a diminished learning capacity. Consequently, older individuals were considered less capable of cognitive functions. However, recent researches show that there is no decrease in the mean number of neurons of the cerebral cortex of males and females between the ages of 20 and 110 (HAUG; EGGERS, 1991). A study suggested that what happens as one ages is that the nerve cell body and synaptic density in some regions of the brain might suffer some decrease. However, this fact might not be directly related to aging as it is to the quality of neural development during the young years of life (ARKING, 2006).

In previous studies, Arking (1991, p. 1) stated that aging "is a fundamental biological process that can be defined, measured, described and manipulated". Bringing back what was mentioned above, it is understood that as one ages many changes might not be related simply to the aging process, but to the lifestyle and to some environmental factors (ARKING, 2006). The Nun Study (SNOWDON, 2003; ARKING, 2006) noted that nuns who were more mentally and physically active had less issues with

declines in brain processes, and even those who had some physical alterations in the brain, known as dementia related characteristics, like amyloid plaques, had not shown cognitive changes due to the aging process. Hence, aging might not be considered a cause/effect factor of learning difficulties. Healthy lifestyle, good environmental, and stimuli might play a greater role in how older individuals keep their brain functions that are connected to the learning abilities.

Older adults and learning

Learning processes involve the acquisition of new information or behaviour, and/ or the accommodation of previous knowledge, skills, ideas and concepts; also, learning happens in many phases (WHITBOURNE; WHITBOURNE, 2014). A person can learn through differentiation, dissonance, deconstruction, and reconstruction (WOLF, 2009). In order to accomplish the learning processes an individual needs to be able to process information in the brain, which requires an information processing system, such as active memory and short-term memory working properly (BOULTON-LEWIS, 2010). Learning is an important factor for older adults, for besides the benefits of acquiring new knowledge and skills, learning might also contribute to successful aging because it can support many aspects of a person's life, like maintaining cognitive functioning, health management, and social relationships. Moreover, learning might increase socioeconomic status and the well-being of older adults (BOULTON-LEWIS; TAM, 2012; BOULTON-LEWIS, 2012).

In contrast to earlier and not accurate researchers, older adults are able to learn new things. Lowery (1998, p. 7) states that "mental decline is not a fact of aging". Although the research suggests that there is some loss of brain cells, it only occurs in certain areas and is not considered significant (ARKING, 2006). This loss might affect reaction time and attentional capacity, as it was mentioned previously, however, the small loss of brain cells should not interfere in older adults' capability of learning due to the fact that older individuals use different strategies than younger adults for problem solving (WHITBOURNE; WHITBOURNE, 2014). "It might take longer to remember some things or to solve complex problems, but the power to think remains the same", says Lowery (1998, p. 7).

Physical exercise and the brain

As it was mentioned, the benefits of physical exercise have been established in a variety of studies. For instance, exercises are associated with a lower risk of cardiovascular disease, mobility issues, and better life quality (FAROOQUI, 2014; HARDMAN; STENSEL, 2009). Physical exercise is a "planned, structured and repetitive" set of body movements that will cause energy expenditure, and has a goal to improve health or skill-related [abilities]" (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985). At this point, it is important to state that physical activities are not the same as physical exercise. Physical activity is considered any movement performed by skeletal muscles of one's body which results in energy ex-

penditure, such as walking to the supermarket or doing the dishes (CARPERSEN *et al.*, 1985). Although physical activities and physical exercise are both considered essential for good health, this paper is specifically about the influence of physical exercise in learning processes; thus it will make discuss physical activities. Also, the terms 'physical exercise' and 'exercise' will be used interchangeably.

Research suggests that lifestyle factors, such as the practice of physical exercise might be closely related to improving learning and memory skills in all ages, but especially at older ages. A meta-analysis study conducted to verify the effects of physical exercise in the cognitive processes found that sustained aerobic exercises can enhance the executive process of the brain (COLCOMBE; KRAMER, 2003). Executive processes are defined as the operations of processes which are responsible for coordinating mental activity so a particular goal is achieved. It includes working memory, reasoning, problem solving, planning and execution (WHITBOURNE; WHITBOURNE, 2014). Different exercises routines, intensity and duration consistently show improvements in acquisition and retention of new information in older adults (COTMAN *et al.*, 2007). Moreover, exercise may protect the brain against atrophy in certain areas that are important for cognitive processes (COLCOMBE; KRAMER, 2003; WEUVE *et al.*, 2004). Although studies with animals indicate improvement in learning even after 1 week of exercise practice, most benefits are associated with longer-term practice of physical exercise, like 3 to 12 weeks routines (VAN PRAAG *et al.*, 2005; SCHWEITZER, *et al.*, 2006).

Studies about the benefits of exercise in humans and rats seem to demonstrate similar effects; however, research has not found enough information about what types of learning are improved due to the practice of physical exercise (COTMAN *et al.*, 2007). Also, the research does not specify how long is the ideal exercise session which might suggest that more studies are needed to provide adequate information about the duration of the exercises. Even though there are some studies showing the relationship between physical exercises and the learning process in humans, most of the studies were done with animals; therefore, more research with humans is also needed so the factors involved in regular practice of physical exercise that benefit the learning process can be better understood.

Effects of exercise in the hippocampus

The fundamental factors of physical exercise's benefits in the learning process might be related to biological mechanisms connected to neurogenesis, and angiogenesis, which are thought to be critical factors of learning. However, for many years, researchers believed that neurogenesis was impossible to occur because neurons would only be generated before birth and would never change after one is born (ARKING, 2006). Although most of the neurons in the human brain are indeed generated before birth, new studies show that neurogenesis occurs along a person's life (DAMÁSIO, 1994). A study performed by Erikson *et al.* (1998) with brain cells obtained from post-mortem patients showed

that new neurons are in fact generated during peoples' life. Hence, the idea about having a brain which loses its capacity as one ages is not valid anymore.

However the study mentioned above was not able to demonstrate in which conditions the brains analyzed were able to produce neurogenesis, due to its nature, years later a study by Brinke *et al.* (2014) affirmed that aerobic exercises may be one of the conditions that induce neurogenesis in the brain. The study reveals that the practice of aerobic exercises is associated with increased hippocampal volume in older women with mild cognitive impairment. This finding is consistent with another study by Ericson *et al.* (2003) which found that healthy older adults who went to the intervention program of aerobic physical exercise for a 12-month period had a significant increase in the hippocampal volume. Brinke *et al.* (2014) suggest that a derived neurotrophic factor that stimulates neurogenesis might be increased due to aerobic exercises.

Other types of physical exercise such as resistance, stretching and balance exercises also show a positive relationship with the increase in the hippocampal area; however, the study shows that the most significant improvement comes as a result of aerobic physical exercises (BRINKE *et al.*, 2014). Therefore, it might be precise to suggest that all these three types of physical exercise are great methods to support older adults' learning process due to the gains that they produce in the brain. Although, it must be highlighted that the most significant type of exercise to support the learning process is aerobic exercise, which is also one of the recommended exercises for older adults to improve physical health and avoid certain types of diseases.

Biologic factors involved in physical exercise and learning

At least two growth factor proteins BDNF (brain-derived neurotrophic factor) and VEGF (vascular endothelial derived growth factor), and one hormone IGF-1 (insulin-like growth factor) are believed to contribute to neurogenesis and learning. BDNF promotes the growth, development and maintenance of neurons. It also plays an active role in brain processes by regulating synaptic plasticity, which is crucial for learning and memory (MEDLINE PLUS, 2018; KUIPERS; BRAMHAM, 2006). VEGF is produced by cells that stimulate new blood cell formation (vasculogenesis), and new blood cells formation from pre-existing vessels (angiogenesis) (HOEBEN *et al.*, 2004). The IGF-1 is an essential anabolic hormone that the body uses for regulation of many physiological functions, such as skeletal muscle function and growth of the whole body (ARKING, 2006). Also, IGF-1 and BDNF are essential for neuronal activity and are essential to cognitive functions (KERN, 2002). Furthermore, BDNF and IGF-1 "are crucial mechanisms underlying improved learning response to exercise" (COTMAN *et al.*, 2007, p. 467). IGF-1 and VEGF are considered to be exercise-induced, and seem to coordinate and stimulate neurogenesis and angiogenesis, respectively. (TREJO *et al.*, 2007; FABEL *et al.*, 2004).

Studies suggest that animals that engage in physical exercise have significant increase in BDNF in many brain regions, especially in the hippocampus, and if a routine of exercises is sustained this raise of BDNF appears to remain high (COTMAN; BERCHTOLD, 2002; BERCHTOLD *et al.*, 2005). The regulation of BDNF by exercise is mediated by endocrine hormones like IGF-1, which might increase due to physical exercise. After an exercise routine, peripheral IGF-1 is increased promoting neurogenesis and improved memory (SCHWARZ *et al.*, 1996; TREJO *et al.*, 2001). In addition, some studies indicate that IGF-1 might be related to important neurodegenerative diseases like such as Alzheimer's disease (AD), a serious illness which impairs cognition, memory and many other brain functions (ALZHEIMER'S ASSOCIATION, 2018). IGF-1 pathway disruption is associated with AD, which shows the importance of IGF-1 and its relationship with cognitive processes (VAYMAN *et al.*, 2004; VAYMAN *et al.*, 2006).

Moreover, the issues with the IGF-1 are also connected to problems with insulin. Gasparini and Xu (2003) suggest that patients with Alzheimer's disease have a defective response to insulin which is related to alterations in the IGF-1 and insulin level. This alteration might cause problems in the clearance of an important substance called beta-amyloid, which is also associated to Alzheimer's disease. Beta-amyloid is considered one of the key factors in the development of the disease and its regulation appears to be strongly dependent in the levels of insulin and IGF-1 (ARKING, 2006). High levels of insulin seem to disrupt the beta-amyloid breakdown, while low levels of IGF-1 disturb the clearance of beta-amyloid cells (GASPARINI *et al.*, 2001; SELKOE, 2001; CARRO *et al.*, 2002). Hence, IGF-1 plays a critical role on certain brain mechanisms that maintain a healthy brain, and physical exercise might be one of the key factors to induce the production of IGF-1.

It is essential to notice that the relationship between physical exercise and the production of IGF-1 and VEGF has been established on experiments in which IGF-1 and VEGF were blocked. This process prevented the exercise-induced effects in the brain. Interestingly, studies show that older individuals who adhere to the practice of physical exercises have lower risk to develop Alzheimer's disease and other cognitive problems (BAKER *et al.*, 2010). The fact that these biological chemicals are critical to the neurological function demonstrate their role in the learning. Furthermore, the evidences showing that these substances might be exercise-induced demonstrate the important role of keeping a lifestyle that involves the practice of physical exercise. In addition, these findings show that older adults can keep their learning capacity and also improve it through exercise.

Final thoughts

Physical exercise can promote the learning process of aged adults. Although changes might occur due to the aging process, lifestyle and environment factors might interfere more in learning than aging itself. The increasing number of older adults in the population, and their desire to keep up their roles in society raises attention to find tools that promote learning, once this is considered a means to

provide good health. Not only do older adults maintain their learning capacity, but additional methods might be used to improve their cognitive processes. Physical exercises can be used as a tool to promote the learning process. More importantly, physical exercise might induce certain biochemical elements in the brain which positively interfere in older adults' learning process, besides helping them prevent certain serious diseases such as Alzheimer's. Finally, we must highlight that older adults do not lose their learning capacity, as it has been believed in the past.

An additional information is that this paper is limited in its scope since it does not include other factors which might also be important to the learning process, such as previous education of senior, leaving space for further studies.

References

ALZHEIMER'S ASSOCIATION. What is alzheimer's disease? 2018. Disponível em: <https://bit.ly/37oaeVq>. Acesso em: 26 abr. 2018.

ARKING, R. **The biology of aging: observations and principles**. New York: Oxford University Press, 2006.

BARBOUR, K. A.; BLUMENTHAL, J. A. Exercise training and depression in older adults. **Neurobiology of Aging**, vol. 26, n.1, 2005, p. 119-123.

BAKER, L. D.; *et al.* Aerobic exercise improves cognition for older adults with intolerance: a risk factor for Alzheimer's disease. **Journal of Alzheimer's Disease**, v. 22, 2010, p. 569-579.

BERCHTOLD, N.C.; *et al.* Exercise primes a molecular memory for brain-derived neurotrophic factor protein induction in the rat hippocampus. **Neuroscience**, v. 133, n. 3, 2005, p. 853-861.

BRINKE, L. F.; *et al.* Aerobic exercise increase hippocampal volume in older women with probable mid cognitive impairment: a 6-month randomised controlled trial. **British Journal of Sports Medicine**, v. 49, 2015, p. 248-254.

BOULTON-LEWIS, G. Education and learning for the elderly: why, how, what. **Educational Gerontology**, v. 36, 2010, p. 213-228.

BOULTON-LEWIS, G.; TAM, M. **Active ageing, active learning: issues and challenges**. Dordrecht: Springer, 2012.

CARRO, E.; *et al.* Serum insulin growth factor 1 regulates brain amyloid-beta levels. **Nature Medicine**, vol. 8, n. 12, 2012, p. 1390-1397.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, v. 100, n. 2, 1985, p. 126-131., 1985, p. 1985.

CHAPPELL, N.; MCDONALD L.; STONES M. **Ageing in contemporary Canada**. Toronto: Prentice Hall, 2008.

COLCOMBE, S.; KRAMER, A.F. (Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. **Psychological Science**, v. 14, n. 2, 2003, p. 125-130.

COTMAN, C.W.; BERCHTOLD, N.C. Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. **Trends in Neuroscience**, v. 25, n. 6, 2002, p. 295-301,.

COTMAN, C. W., BERCHTOLD, N. C., CHRISTIE, L. (2007). Exercise builds brain health: key roles of growth factor cascades and inflammation. **Trends in Neuroscience**, v. 30, n. 9, 2007, p. 464-472.

DAMÁSIO, A. R. **The Decartes' error: emotion, reason, and the human brain**. New York: Quill, 1994.

ERIKSSON, P. S.; PERFILIEVA, E.; BJÖRK-ERIKSSON, T.; ALBORN, A.; NORDBORG, C.; PETERSON, D. A.; GAGE, F. H. Neurogenesis in the adult human hippocampus. **Nature Medicine**, v. 4, n. 11, 1998, p. 1313-1317.

FABEL, Klaus; FABEL, Konstanze; TAM, Betty; KAUFER, Daniela; BAIKER, Armin; SIMMONS, Natalie; KUO, Calvin J.; PALMER, Theo D. VEGF is necessary for exercise-induced adult hippocampal neurogenesis. **European Journal of Neuroscience**, v. 18, n. 10, 2003, p. 2803-2812.

FAROOQUI, A. A. **Phytochemicals, signal transduction, and neurological disorders**. New York: Springer, 2012.

GASPARINI, L.; XU, H. Potential roles of insulin and IGF-1 in Alzheimer's disease. **Trends in Neuroscience**, v. 26, n. 8, 2003.

GASPARINI, L.; GOURAS, G. K.; WANG, R.; GROSS, R. S.; BEAL, M. F.; GREENGARD, P.; XU, H. Stimulation of beta-amyloid precursor protein trafficking by insulin reduces intraneuronal beta-amyloid and requires mitogen-activated protein kinase signalling. **The Journal of Neuroscience**, v. 21, n. 8, 2001, p. 2561-2570.

MEDLINE PLUS. BDNF Genes, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2HoZE5e>. Acesso em: 27 abr. 2018.

HAUG, H.; EGGERS, R. Morphometry of the human cortex cerebri and corpus striatum during aging. **Neurobiological Aging**, v.12, n. 4, 1991, p. 336-338.

HARDMAN, A. E., STENSEL, D. **Physical activity and healthy: the evidence explained**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2009.

HOEBEN, A.; LANDUYT, B.; HIGHLEY, M. S.; WILDIERS, H.; VAN OOSTEROM, A. T.; DE BRUIJN, E. A. Vascular endothelial growth factor and angiogenesis. **Pharmacological Reviews**, v. 56, n. 4, 2004, p. 549-580.

KERN, W.; BORN, J.; FEHM, H. L. Role of insulin in Alzheimer's disease: approaches emerging from basic animal research and neurocognitive studies in humans. **Drug Development Research**, v. 56, n. 3, 2002, p. 511-525.

KUIPERS, S.D.; BRAMHAM, C.R. Brain-derived neurotrophic factor mechanisms and function in adult synaptic plasticity: new insights and implications for therapy. **Current Opinion in Drug Discovery & Development**, v. 9, n. 5, 2006, p. 580-586.

LOWERY, L. F. **The biological basis of thinking and learning**. California: The Regents of the University of California, 1998.

PUBLIC HEALTH AGENCY OF CANADA. Public health in the future. Canada: 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/3oeC10j>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SELKOE, D. J. Clearing the brain's amyloid cobwebs. **Neuron**, v. 32, n. 2, 2001, p. 177-180.

SNOWDON, D. A. Healthy aging and dementia: findings from the Nun Study. **Annals of Internal Medicine**, v. 139, n. 5, 2003, p. 450-454.

STEWART, K. J.; BACHER, A. C.; TURNER, K.; LIM, J. G.; HEES, P. S.; SHAPIRO, E. P.; TAYBACK, M.; OUYANG, P.. Exercise and risk factor associated with metabolic syndrome in older adults. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 28, n. 1, 2005, p. 9-18.

TREJO, J.L., CARRO, E., TORRES-ALEMA, I. Circulating insulin-like growth factor I mediates exercise-induced increases in the number of new neurons in the adult hippocampus. **Journal of Neuroscience**, v. 21, n. 5, 2001, p. 1628–1634.

VAN PRAAG, H.; SHUBERT, T.; ZHAO, C.; GAGE, F. H. Exercise enhances learning and hippocampal neurogenesis in aged mice. **The Journal of Neuroscience**, v. 25, n. 38, 2005, p. 8680–8685.

VAYNMAN, S., YING, Z., GOMEZ-PINILLA, F. Hippocampal BDNF mediates the efficacy of exercise on synaptic plasticity and cognition. **European Journal of Neuroscience**, v. 20, n. 10, 2004, p. 2580–2590.

VAYNMAN, S., YING, Z., GOMEZ-PINILLA, F. Exercise differentially regulates synaptic proteins associated to the function of BDNF. **Brain Research**, v. 1070, n. 1, 2006, p. 124–130.

Weuve, J. *et al.* Physical activity, including walking, and cognitive function in older women. **The Journal of the American Medical Association**, v. 292, 12, 2004, p. 1454–1461.

WHITBOURNE, S. K.; WHITBOURNE, S. B. **Adult development and aging: biopsychosocial perspectives**, 5ª Ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2014.

WISTER, A. V.; McPHERSON, B. D. **Aging as a social process: Canadian perspectives**. Ontario: Oxford University Press, 2008.

WOLF, M. A. **Older learner – issues and perspectives: working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning**. Milton Keynes, UK: Open University, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Age-friendly world, 2020. Página inicial. Disponível em: <https://bit.ly/3dORpfg> Acesso em: 21 de out. de 2020.

Um olhar qualitativo sobre as parcerias latentes em projetos educativos

Ana Rita Rodrigues¹
Carlos Marques²
Helena Reis³
Miguel Maia⁴

Resumo: Esse artigo retrata uma análise de projetos educativos de agrupamentos de escolas públicas, privadas e profissionais de um conselho situado no centro de Portugal com o intuito de compreender se os documentos espelham uma escola aberta à comunidade. Assim, pretende-se verificar se decorridos vários anos da existência de projetos educativos nas escolas, tais documentos refletem as parcerias com a comunidade e as operacionalizam. Trata-se, portanto, de um estudo de caso que se centra na análise de doze projetos educativos. A análise de conteúdo teve por recurso o software We-bQDA. Verificou-se a impossibilidade de realizar uma linha de análise vertical comum a todo o corpus documental, dada a sua heterogeneidade estrutural. No entanto, pôde-se concluir que a existência de parcerias com a comunidade, ou a sua operacionalização, não são uma preocupação plasmada na generalidade dos projetos educativos analisados.

Palavras-chave: parcerias; comunidade; escola sem muros; projeto educativo.

¹ Pós-graduada em Práticas Educativas em Inclusão pela Universidade do Estado de Minas e em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

² Mestre em Gestão da Qualidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana (FEI).

³ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR).

⁴ Mestre em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Portugal.

A qualitative perspective upon latent partnerships in educational projects

Abstract: This article presents an analysis of educational projects of public, private, and professional school groups located in central Portugal, aiming to understand if the documents mirror schools which are opened to the community. Thus, several years after the beginning of these educational projects, this study intends to verify if these documents reflect the referred partnerships with the community and operationalize them. Therefore, this is a case study that focuses on the analysis of twelve educational projects. The content analysis was carried based on results achieved through webQDA software. Due to the heterogenous structure found, it was impossible to perform a vertical analysis line that would be common to the whole documentary corpus. However, it is possible to conclude that the existence of partnerships with the community, or their operationalization, is not a concern reflected in most of the educational projects analyzed.

Keywords: partnerships; community; school without walls; educational project

Apontando para uma conceptualização generalizada, e percebendo as diferentes mutações do conceito ao longo dos tempos, a eficácia da escola remete, hoje, para a diversidade de caminhos nos quais a instituição escolar pode enveredar para responder às exigências do mundo atual. Assim, educar para a qualidade pode significar implementar nas escolas dinâmicas de cooperação com o exterior e abrir portas para a comunidade. Essa retroalimentação entre os parceiros e a escola incita a trocas de experiências, ricas para todos os intervenientes envolvidos e indicia uma atitude reflexiva.

Assim, na construção dos documentos orientadores das instituições escolares, devem ser tidas em conta as parcerias que possam ser estabelecidas com entidades externas, sejam elas públicas ou privadas. É importante que os Projetos Educativos (PE) reproduzam fielmente a ação da escola e demonstrem, com clareza, os benefícios e as potencialidades das atividades com as entidades parceiras.

Neste sentido, surge o propósito deste artigo: estudar os PEs dos agrupamentos de escolas, bem como escolas não agrupadas de um conselho situado no centro de Portugal, de forma a perceber se esses documentos refletem essa desejável abertura ao exterior iniciada por John Bremer⁵ e, sendo verificada, perceber em que medida e de que forma essa ligação é feita.

⁵ John Bremer é um educador e filósofo socrático. Criou em 1968 o "Programa Parkway", a primeira escola aberta à comunidade.

Contextualização teórica

Quadro legal do projeto educativo

A busca etimológica do termo projeto e o seu caráter polissêmico não representa para este estudo uma preocupação de abordagem já que estes foram elementos largamente explorados (COSTA, 1997) e o seu uso não é recente. Partindo da expressão de Herbert Simon (1981, p. 193), “projeta quem quer que conceba cursos de ação com o objetivo de transformar situações existentes em situações preferidas”, traça-se o pano de fundo do estudo aqui apresentado, focalizando o termo ‘projeto’ no uso exclusivo em torno da educação e da escola e como concretização de uma vontade transformadora da realidade existente na escola em algo melhor, a Simon chama de “preferido”.

A acompanhar a chamada reforma do sistema educativo, nos anos 80, surge o conceito de PE, ainda que não expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). De fato, a massificação da escola e a evolução social incutiram na escola e nos professores papéis que até então não lhes eram reconhecidos, muito menos imputados. Fala-se da necessidade de estender a sua ação para além do simples cumprimento paradigmático de um currículo prescrito e universal.

O reconhecimento da importância do contexto, das particularidades geográficas, sociais, econômicas e culturais e a sua influência na vida e no percurso escolar fazem com que as características das comunidades sejam tidas como um elemento ativo na vida da escola com repercussões nos seus agentes, influenciando, claramente, o percurso escolar dos elementos da comunidade. Começa a acreditar-se que a imposição de modelos standardizados e uniformizados de ação “na suposição de que a justiça está em dar o mesmo a todos de modo igual não se adequa ao diagnóstico da individualidade de cada criança ou jovem” (COSTA, 1997, p. 36). Neste sentido, surge a necessidade, por um lado, da valorização e da conquista, por outro, da autonomia. Sem autonomia as escolas não conseguem atender pedagogicamente à heterogeneidade dos discentes e aos diferentes meios onde as comunidades educativas se inserem.

Esta consciência de que há uma “inadequação intrínseca do sistema burocrático centralizado à gestão escolar pedagógica” (FORMOSINHO, 1984, p. 104) levou, em finais dos anos 80, a ser publicado o DL n.º 43/89 de 3 fevereiro onde se pode assistir a uma associação direta entre PE e a questão da autonomia das escolas. No preâmbulo deste decreto de lei pode-se ler que há um esforço para “desconcentração de funções e de poderes”, procurando alargar a “capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”, visando o “reforço da autonomia da escola”. Autonomia essa que se concretiza através da “elaboração de um PE próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios da responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Assiste-se à necessidade, imposta por força de lei, de cada escola se tornar palco de decisões, como que alargando, ainda que de forma tímida, o laço que a prende a um “Estado regulador que, em nome da eficácia e da qualidade (e reconhecendo a incapacidade da gestão centralizada) vai transferir para a periferia, para o local, para os atores, espaços significativos das suas competências anteriores” (COSTA, 1997, p. 37). Neste sentido, é dado um passo, ainda que tímido, como se refere anteriormente, mas importante, na busca da descentralização e da acentuação da autonomia das escolas. Esta traduz-se na “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”, como se pode ler no n.º 1 do artigo 2.º do DL n.º 43/89 de 3 de fevereiro.

Assim, o PE “devia permitir responder às solicitações da comunidade, exigindo a sua participação na vida da escola, e promover um diálogo dialógico e democrático” (MAGALHÃES & MORGADO, 2017, p. 394). No entanto, de acordo com o DL n.º 43/89, n.º 2 do artigo 2.º, o PE traduzia-se, essencialmente, pela “formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares”.

É neste sentido que Costa (2004, p. 88) refere a passagem “da ilusão do Decreto 43/89 à realidade do Despacho 8/SERE/89”. Este despacho reconhece no próprio preâmbulo constituir-se como regulamento provisório “enquanto os conselhos pedagógicos não dispuserem de regulamento adequado à função que devem desempenhar numa escola com mais autonomia e maior responsabilidade”, atribuindo ao Conselho Pedagógico a competência, de acordo com o ponto 3.11., de “desencadear ações e mecanismos para a construção de um projeto educativo de escola”. “A partir desta altura, as escolas foram pressionadas pelas Direções Regionais da Educação e pelos Serviços de Inspeção a elaborarem os seus projetos educativos” (COSTA, 2003, p. 91). No entanto, segundo o mesmo autor, na altura em que tais diretrizes surgem,

tornou-se improcedente, pois, num quadro de ausência significativa de autonomia, os projetos educativos converteram-se em meros artefactos para a vida organizacional e, enquanto documentos, num conjunto de intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, quedando-se, na maior parte das vezes, na caracterização descritiva da escola (COSTA, 2003, p. 91).

Foi somente na década de 90, com a publicação do DL 172/91 de 10 de maio, que se tornou expressa a obrigatoriedade legal da existência do PE nas escolas, ainda que somente tenha sido “aplicado, em regime de experiência limitada, a 49 escolas e 5 áreas escolares” (DELGADO & MARTINS, 2001, p. 23). O diploma descreve no seu preâmbulo, considerado significativo para o estudo que se pretende fazer, que o Decreto de Lei,

concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária [...] pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. [...] Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios.

Sem dúvida que o DL 172/91 de 10 de maio dá uma contribuição importante para a identidade do PE, na medida que o distancia de outros documentos importantes na vida da escola, como o regulamento interno, o plano de atividades ou o projeto orçamental, como se pode ler no artigo 8.º quando se refere as competências do então chamado Conselho de Escola. No entanto, Afonso, Estevão e Castro (1999, p. 57), abordam a “existência frequente de desarticulações inter e intradocumentos”.

Pela primeira vez, são implicados no PE três estruturas orgânicas: (1) de acordo com o artigo 32.º, o conselho pedagógico, enquanto órgão técnico e consultivo de “coordenação e orientação educativa”, a quem compete proceder à elaboração do PE; (2) ao diretor executivo enquanto órgão unipessoal de “administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira”, a quem compete encaminhar a proposta do conselho pedagógico para o conselho de escola, de acordo com o artigo 17.º; e, (3) ao conselho de escola, enquanto órgão de direção da escola, a quem compete aprovar o projeto educativo como descreve o artigo 8.º.

Em meados dos anos 90, Costa (1997, p. 198-199) realizou um estudo empírico sobre a concepção e desenvolvimentos de PE e refere que,

a imagem que nos parece mais adequada ao documento em estudo e aos procedimentos que o rodearam é, globalmente, a do projeto como ritual legitimador já que este projeto educativo não chegou a vincular as práticas organizacionais por nós observadas, vindo a cair no destino comum de outros procedimentos escolares ritualizados. [...] Tratou-se, portanto, de um artefacto que contribuiu para avolumar o conjunto dos elementos de formalização estrutural desta organização escolar, cumprindo, no entanto, à semelhança do ocorrido na escola anterior, [...] uma dupla função: por um lado, dar resposta às exigências e expectativas sociais, políticas, administrativas e legais [...] e, por outro lado, legitimar, quer a razão de ser [...] desta iniciativa, quer a imagem de competência e de qualidade da escola.

Costa (2004, p. 95) concluiu a este respeito que,

se esteve mais perante uma inovação instituída, não interiorizada, em que o projeto educativo assume essencialmente um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional

O PE parece adquirir uma revitalização nos finais dos anos 90 com a publicação do DL 115-A/98 de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. O seu preâmbulo afirma que o PE é uma forma de capacitar as escolas “a assumir, em

grau mais elevado, a autonomia”, permitindo a elas “gerir melhor os recursos educativos de forma consistente”. Para o presente estudo importa salientar o texto do preâmbulo deste decreto de lei que indica que a escola deve desenvolver a sua autonomia “a partir da comunidade em que se insere”. Por autonomia entende-se,

o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (DL 115-A/98 artigo 3.º n.º 1).

No mesmo diploma, na alínea a) do mesmo número, define-se PE como,

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (DL 115-A/98 artigo 3.º n.º 1).

Assim, também se entende o PE como documento central, do qual dependem outros, como o Plano Anual de Atividades. Na opinião de Costa (2004, p. 97), essa foi “uma das primeiras definições mais esclarecedoras deste documento”. No entanto, após a realização de um estudo levado a cabo por Barroso (2001) a fim de avaliar o impacto da implementação do DL 115-A/98 de 4 de maio, concluiu-se que “para quem imaginava que o DL 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes [...] era possível ter feito mais” (BARROSO, 2001, p. 21).

Portanto, o curto caminho percorrido ao nível da autonomia foi proporcional ao desenvolvimento ocorrido no que concerne ao PE pois, tal como mencionado no diploma, o desenvolvimento deste depende dos acordos efetuados ao nível dos contratos de autonomia. Decorridos mais de meia década da publicação do diploma, Costa (2004) não hesitava em afirmar acerca da publicação desta legislação que “os contratos de autonomia continuam a ser, à exceção de diversos conteúdos dos discursos com que nos brindam os políticos, uma miragem” (COSTA, 2004, p. 99).

Justificava-se assim uma alteração de políticas. No entanto, a publicação do DL 6/2001 parece trazer algum retrocesso na medida em que coloca a tônica educativa, de forma algo redutora, exclusivamente na vertente curricular e, como se lê no seu preâmbulo, de forma a desenvolver-se a autonomia das escolas “estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão”. Salienta-se que este conceito de projeto curricular é completamente ignorado no DL 115-A/98.

Foi neste quadro legal que as escolas foram convivendo com a tensão autonomia, educação e currículo durante uma década, até à publicação do DL 75/2008 de 22 de abril. Assim, assiste-se a uma

reinterpretação da Lei de Bases do Sistema Educativo onde se incita, no artigo 3.º, alínea g), a “um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

Este decreto de lei reforça a participação de elementos externos à escola, nomeadamente através da participação no órgão de direção estratégica das escolas, agora chamado de Conselho Geral. Dessa forma, assistimos a um reforço da participação dos pais, da autarquia e da comunidade, nomeadamente, como se lê no n.º 6 do artigo 12.º “representantes de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico”. A nova estrutura organizacional e legal da escola coloca no PE uma centralidade da qual depende a sua orientação educativa, tal como se lê no artigo 9.º, onde se diz que é “elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão [...] no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

No ano seguinte, foi publicada a primeira alteração ao DL 75/2008, a 11 de setembro de 2009 com o Decreto-Lei n.º 224/2009, alteração essa que não trouxe mudanças significativas. Contudo, volvidos quatro anos da sua publicação original, aconteceu a segunda alteração com a publicação do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, a qual já trouxe algumas alterações ao nível da autonomia. Constata-se, como se pode ler no seu preâmbulo, a vontade de reforçar progressivamente a autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas e “o reforço da abertura à comunidade”. É salientada a vontade de “reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas,” reforçando as competências do conselho geral, a conferência ao diretor de maior legitimidade para o exercício da função e a responsabilização dos detentores de cargos de direção e gestão de topo e intermédia.

Ter um PE “contextualizado, consistente e fundamentado”, agora elaborado pelo Conselho Pedagógico (artigo 33.º) é requisito a ter em conta, segundo o n.º 3 do artigo 57.º, para ser celebrado um contrato de autonomia. Assim, enfatiza-se a importância do PE enquanto instrumento de autonomia da escola e reforço da exigida abertura à comunidade.

Mutualismo e cooperação numa escola sem muros

No final da década de 60, com a grave crise de ensino que se vivia na época, John Bremer criou, em Filadélfia, o “Programa Parkway” – o primeiro PE inovador onde se “destruíram” as paredes da escola. Neste projeto, os alunos passaram a participar na definição dos próprios programas de estudo, as aulas passaram a acontecer em vários locais da cidade promovendo a utilização de instalações culturais como museus e bibliotecas, começaram a ser valorizadas pelos professores não só as avaliações quantitativas como também as avaliações qualitativas dos alunos (BREMER & MOSHINGISHER, 1975).

Os mesmos autores afirmam que, desde então, a parceria com as famílias deixou de ser o único objetivo da gestão escolar. Passou a ser também importante para o desenvolvimento dos alunos a construção de uma relação positiva com a população em torno. Na sociedade atual, a educação tem saído cada vez mais dos muros da escola alcançando outros espaços sociais. Neste sentido, atualmente, a organização escolar possui objetivos específicos (educacionais) voltados para a concretização do processo ensino e aprendizagem. Nessa direção, para Parro (2011, p. 34),

O erro básico que persiste na organização das escolas é a omissão da especificidade do seu trabalho e a assunção de um modelo de estrutura adequado às empresas privadas, em geral produtoras de bens e serviços que, na sociedade capitalista, têm objetivos antagônicos ao do empreendimento educacional”.

Nessa perspectiva, o mesmo autor afirma ainda que a escola necessita ser compreendida como uma instituição que reúne um conjunto de agentes sociais capazes de formular uma prática social intencional com objetivos, meios e fins planejados antecipadamente, que revela distintas visões de mundo, homem e de sociedade (PARRO, 2011).

A intenção de criar novas dinâmicas escolares através das parcerias com a comunidade promove a qualidade da prestação do serviço e a melhoria dos resultados (LEITE, PRECIOSA, MOURAZ, & SAMPAIO, 2015). Os mesmos autores afirmam que existe uma atenção cada vez maior por parte das escolas e dos professores em desenvolver ações que liguem a escola à comunidade, promovendo dinâmicas educacionais que vão para além das fronteiras organizacionais e, ainda, identificam os três tipos de efeitos das parcerias: a adesão a projetos nacionais e/ou internacionais, a inovação curricular e o alargamento da oferta formativa.

As escolas valorizam cada vez mais as parcerias principalmente nas áreas da saúde, apoio social e apoio psicológico “que se interligam e contribuem para fortalecer a relação da escola com o local em que está inserida” (LEITE *et al.*, 2015, p. 846). Ao mesmo tempo, essas parcerias potencializam a valorização da escola na comunidade, sendo reconhecido a sua contribuição para o desenvolvimento social. Esta relação escola-comunidade deve ser uma relação de mutualismo em que a escola se beneficia com as parcerias envolvidas, mas ao mesmo tempo, abre os seus portões, por vezes, para a cedência do seu espaço à comunidade, mas, essencialmente, para a participação da comunidade na vida acadêmica.

Metodologia

Numa tentativa de compreensão holística, a finalidade do estudo pretende, através da análise de PE, aprofundar o conhecimento sobre as relações e parcerias da escola com o seu exterior. De igual forma, procura-se entender se as relações externas retratadas nos documentos têm representatividade nas diversas instituições de ensino do estudo e de que forma elas são operacionalizadas. Neste

contexto, e decorrentes dos objetivos traçados, pretende-se dar resposta às questões de investigação: “De que forma os projetos educativos transparecem as relações com a comunidade? Em que medida essas relações se replicam e se operacionalizam nas diferentes instituições de ensino?”

O corpus documental em análise recaiu em documentos disponíveis na internet. Os doze projetos educativos incidem no período de 2014 a 2021 e foram recolhidos nos diferentes sites das instituições de ensino. Foi critério de inclusão para o estudo serem documentos de agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas pertencentes ao mesmo conselho. Contextualizando, e no que diz respeito ao ensino público, referem-se os sete agrupamentos de escolas, que abrangem jardins infantis, escolas do 1.º ciclo, escolas do 2.º e 3.º ciclo e escolas secundárias. Constituem ainda o corpus documental os PEs dos dois estabelecimentos do ensino profissional e dos três estabelecimentos de ensino privado com 1.º, 2.º e 3.º ciclo desse conselho.

No estudo apresentado, e como referido anteriormente, o caso selecionado concretiza-se no conjunto de doze PEs. O referencial metodológico do estudo caso é particularmente utilizado nas ciências sociais e em contexto educacional e, como refere Coutinho (2019), está integrado num fenómeno complexo, em ambiente real. Procura-se estudar, de forma aprofundada e detalhada, uma situação específica e de pequenas dimensões – o caso. O caso pode assumir-se como um indivíduo, uma comunidade, um processo, um objeto, um acontecimento ou uma situação (COUTINHO, 2019; YIN, 2015).

O presente estudo é de natureza exploratória, enquadrado no paradigma interpretativo, assumindo-se como uma investigação qualitativa para uma observação mais subjetiva, alvo de interpretação e de análise de conteúdo sobre os documentos. Salienta-se o paradigma interpretativo que defende uma investigação de natureza holística e construída, interna e subjetiva, em que o investigador assume um papel seletivo. Por outro lado, para Coutinho (2019), através da participação do investigador, quer na recolha controlada como na análise dos dados ou na avaliação dos processos, é permitido que sejam levantadas questões que possam contribuir para a construção de teorias e procedimentos – suportes fundamentais nas práticas educativas dos professores e gestores escolares, nomeadamente quando estes elaboram os PEs das suas escolas.

Como refere Bardin (2009), a análise de conteúdo é mais do que um instrumento, pois incorpora todo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33). Assim, a análise de dados possibilita organizar e sumariar os dados de forma que sejam dadas respostas ao problema de investigação (DIAS, 2009). A análise pode incidir sobre certos elementos do registro, procurando revelar as representações sociais, sobre a sua forma, examinando o encadeamento do discurso, ou numa análise estrutural sobre as relações entre os elementos que constituem os documentos em análise, verificando de que forma os constituintes da mensagem estão dispostos (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008).

Desta forma, e quanto à análise de conteúdo do corpus documental latente, ela foi realizada com recurso do software para análise qualitativa – o WebQDA. O programa permite o tratamento de dados não numéricos e possibilita aos investigadores trabalhar de forma colaborativa uma vez que se trata de uma plataforma online⁶. O processo de codificação foi partilhado pelos quatro investigadores envolvidos no estudo e decorreu em três fases distintas: a primeira, com a leitura global do corpus latente; a segunda, com a codificação no software WebQDA e a terceira, com a verificação dos resultados da codificação da fase 2.

As categorias da grelha de análise, validadas por perito em metodologia, derivam do quadro teórico e das questões de investigação e representam um “grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico” (BARDIN, 2009, p. 145) mediante as particularidades análogas encontradas entre esses elementos. Assim, apresentam-se na Tabela 1 as categorias e subcategorias que serviram de suporte à criação da grelha de análise de conteúdo do estudo. Para melhor compreensão da codificação realizada no WebQDA, descreve-se aqui os códigos árvore classificados e posteriormente analisados:

- Representação externa no Conselho Geral: todas as entidades privadas de carácter económico, social, cultural/desportivo e científico, as instituições públicas (no âmbito social, saúde, segurança pública, entre outros) e o município (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia) que tenham assento no Conselho Geral dos Agrupamentos de Escola.
- Parceria/Protocolos: relações da escola como o exterior, representadas através de parcerias ou protocolos com os organismos públicos, as entidades privadas e o município. Identificação das fragilidades e potencialidades relacionadas com as parcerias e referidas no corpus documental.
- Missão/Visão: referências no texto da missão e/ou visão da instituição escolar que mostram a relação da escola com o exterior.
- Objetivos: objetivos traçados no corpus documental que visam ou abordam a relação da instituição escolar com o exterior.
- Planos/ações: planos ou ações provenientes de dinâmicas que envolvam parceiros, ou que sejam resultantes da aplicação de protocolos com entidades externas.
- Tipologia dos AEs ou escolas não agrupadas: catalogação das instituições escolares segundo os grupos ‘Ensino Público’, ‘Ensino Privado’ e ‘Ensino Profissional’.

⁶ Disponível em: www.webqda.net. Acesso em: 22 out. 2020.

Tabela 1 – Categorias e subcategorias da grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria
Representação externa no Conselho Geral	Município
	Instituições/Organizações
	Entidades - atividades de carácter económico
	Entidades - atividades de carácter social
	Entidades - atividades de carácter cultural/desportiva
	Entidades - atividades de carácter científico
Parcerias/Protocolos	Município
	Instituições/Organizações
	Entidades - atividades de carácter económico
	Entidades - atividades de carácter social
	Entidades - atividades de carácter cultural/desportiva
	Entidades - atividades de carácter científico
	Fragilidades/Ameaças/Fraquezas
	Potencialidades/Pontos fortes/Oportunidades
Missão/Visão	Missão/Visão e sua relação com o exterior
Objetivos	Objetivos e sua relação com o exterior
Planos/ações	Planos direcionados para a relação com a comunidade
Tipologia dos AE ou Escolas não agrupadas	Ensino público
	Ensino privado
	Ensino profissional

Fonte: elaborado pelo autor

Análise e discussão dos resultados

Da análise efetuada ao corpus documental latente, e com base no software webQDA, pode enunciar-se um conjunto de considerações. A primeira leitura que sobressai é que, em sentido oposto ao plasmado na lei, particularmente nos DL nº 43/89 de 3 de fevereiro, 172/91 de 10 de maio, 75/2008 de 22 de abril e 137/2012 de 2 de julho, nem todos os agrupamentos indicam a existência de parcerias nos seus PEs; apenas 67% o fazem, sendo que 17% do total referem a existência de apenas uma ou duas parcerias. Além disso, 42% demonstram a existência de parcerias com entidades pertencentes à maior parte das subcategorias predefinidas, ou seja, com um leque abrangente de entidades.

Em geral os agrupamentos públicos fazem referência nos seus PEs a mais parcerias que as restantes. Apenas as parcerias com entidades de cariz econômico são dominadas pelo ensino privado, particularmente por uma das escolas. Embora sem ocorrências na totalidade dos PEs, o Município e a Universidade são as parcerias com maior incidência, complementadas pelas Juntas de Freguesia e a Santa Casa da Misericórdia. Somente a universidade é referenciada como parceiro em várias tipologias de ensino. Tal como é referido no enquadramento teórico, considera-se que o município e a

universidade são tão evidenciados nos PEs pelo fato da escola criar uma relação e se interligar com o local onde está inserida.

Como dito anteriormente, se tomarmos somente o número de ocorrências observadas, poderá afirmar-se que, majoritariamente, as escolas privadas fazem protocolos com entidades de cariz econômico; no entanto a totalidade dessas ocorrências está relacionado apenas com uma única escola.

Acresce dizer que 66% dos PEs das escolas privadas referem a existência de parcerias, sendo a maior parte delas estabelecidas com entidades de caráter cultural/desportivo e de caráter científico.

Já no que diz respeito a agrupamentos públicos, as parcerias referidas nos PEs, embora concentradas em apenas quatro agrupamentos, são estabelecidas em maior número com entidades de cariz científico, ao contrário do que afirmam Leite et al., (2015).

A distribuição da existência de parcerias com instituições/organizações públicas tem maior significância nos PEs dos agrupamentos públicos (71%). Das duas escolas profissionais observadas, apenas uma refere a existência de parcerias, majoritariamente com instituições/organizações públicas.

Terminada a análise desta secção, reforça-se que há PEs sem qualquer menção a parcerias e que há registo de uma única parceria com entidades de cariz econômico, ou seja, com empresas. A seguinte tabela (Tabela 2) contribuirá para uma melhor interpretação dos dados recolhidos no que concerne a parcerias relacionadas com a relação com a comunidade envolvente.

Tabela 2 – Ocorrências de parcerias entre escola e comunidade envolvente

PE	Estabelecimentos de cariz					
	Município	Instituições/ Organizações	Económico	Social	Cultural/ desportivo	Científico
Ag1	3	3	0	2	2	4
Ag2	0	0	0	0	0	0
Ag3	2	3	0	5	3	5
Ag4	2	3	1	3	3	3
Ag5	0	0	0	0	0	0
Ag6	2	1	0	0	0	1
Ag7	0	1	0	0	0	0
Pri1	2	3	18	3	2	2
Pri2	0	0	0	0	1	1
Pri3	0	0	0	0	0	0
Prof1	0	0	0	0	0	0
Prof2	0	5	1	2	0	2

Fonte: elaborado pelo autor

A maior parte dos agrupamentos públicos (57%) não apresenta a constituição do Conselho Geral (DL 75/2008 de 22 de abril) nos seus PEs. Os dados obtidos a esse respeito são muito díspares e não permitem tirar grandes conclusões. Refere-se apenas a existência de ocorrências em todas as subcategorias de parceiros; apesar disso, não é possível nomear uma entidade com preponderância nos Conselhos Gerais dos agrupamentos e escolas não agrupadas observadas. No que concerne às escolas privadas e profissionais, este tipo de análise não pode ser elaborado, uma vez que a estrutura organizacional é diferente nessas tipologias de ensino.

Somente metade dos PEs refere a existência de planos direcionados para a relação com a comunidade. Há menção a planos para “aprofundar a ligação do agrupamento com a comunidade” (Ag1), “criar infraestruturas que permitam desenvolver e participar em projetos ecológicos, incluindo parceiros da comunidade em geral” (Ag2), “disponibilizar os espaços da escola à comunidade” (Ag2), “dinamização de atividades por elementos da comunidade” (Ag3), mas talvez a mais significativa, pelo maior número de ocorrências, seja a “divulgação, junto da comunidade, das atividades promovidas pelo agrupamento” (Ag1, Ag4).

Apenas 33% dos agrupamentos e escolas não agrupadas invoca as respetivas parcerias na sua missão ou visão. “Aprofundar a ligação com a comunidade” (Ag1), “merecer o reconhecimento da comunidade” (Ag2), “contribuir para o desenvolvimento da comunidade” (Ag4) e “adesão a projetos internacionais” (Ag5) são as principais referências, no entanto, a mais significativa é “melhorar a divulgação junto da comunidade” (Ag1). Um número significativo de agrupamentos (42%) refere a existência de parcerias, mas não as menciona na missão ou visão do PE.

No que concerne a objetivos, 67% dos PEs faz referências concretas relacionadas com parceiros. As mais usuais são “reforçar parcerias” (Ag3, Ag4, Ag5), “aprofundar relações” (Ag4), “contribuir para o desenvolvimento da comunidade” (Ag4), “abrir as escolas à comunidade” (Prof2), “dinamização cultural” (Ag7) e “promoção da cidadania no meio envolvente” (Ag7). Também vale dizer que 17% dos agrupamentos e escolas que referem a existência de parcerias não menciona objetivos relacionados com elas nos seus PEs.

As citações integradas nos parágrafos acima, relacionadas com objetivos, planos e missão/visão, remetem para o plasmado em vários decretos anteriormente referidos, mas principalmente para o DL 137/2012 de 2 de julho, mormente quando, no seu preâmbulo refere “o reforço da abertura à comunidade”.

Praticamente todas os PEs referem a ligação à comunidade como uma potencialidade, oportunidade ou ponto forte, sendo que a mais evidente é a existência da própria parceria. Para além desta, mencionam ainda o “trabalho em rede com a comunidade local” (Ag1), a “participação em projetos de dimensão regional, nacional e internacional” (Ag1, Ag2), a “criação de emprego no Conselho” (Ag7), entre outras menos referidas. Não havendo qualquer caso que seja transversal a todas, é possível

isolar a “participação em projetos de dimensão regional, nacional e internacional” como a potencialidade, oportunidade ou ponto forte mais comum entre as várias escolas e agrupamentos (Ag1, Ag2). Destaca-se aqui a preocupação das escolas em desenvolver ações que liguem a escola à comunidade reconhecendo o seu potencial nas dinâmicas escolares.

Apenas três PEs (25%) referem fragilidades, fraquezas ou ameaças relacionadas às parcerias. A quase totalidade das referências está ligada à pouca rentabilização das parcerias existentes, mas há também menção a pouca visibilidade externa da escola e a debilidades no processo de comunicação interna e externa. Não havendo também aqui qualquer caso que seja transversal a todos, é possível isolar a fraca visibilidade e a débil comunicação com as parcerias como a fragilidade, fraqueza ou ameaça mais comum entre as várias escolas e agrupamentos. Curioso é que um dos PE englobados nesta análise não refere a existência de parcerias.

A tabela 3 é ilustrativa das constantes ocorrências, nos PEs das fragilidades (incluindo fraquezas e ameaças) e potencialidades (incluindo oportunidades e pontos fortes) das relações da escola com o exterior, assim como as parcerias referidas nas secções – objetivos, missão/visão, planos ou ações concretas orientadas para a comunidade envolvente.

Tabela 3 – Referências a fragilidades, potencialidades, objetivos, missão/visão e planos relacionados com parcerias e/ou orientados para a comunidade

PE	Fragilidades	Potencialidades	Objetivos	Missão/Visão	Planos
Ag1	0	2	0	2	3
Ag2	0	1	0	0	3
Ag3	4	3	2	0	1
Ag4	1	2	4	3	4
Ag5	0	4	1	3	1
Ag6	0	1	3	0	0
Ag7	0	2	3	0	0
Pri1	0	3	9	0	0
Pri2	0	0	0	0	0
Pri3	0	0	0	0	0
Prof1	2	4	1	0	0
Prof2	0	0	2	1	1

Fonte: elaborado pelo autor

Considerações Finais

A primeira conclusão que pode retirar-se deste estudo, no que diz respeito ao seu objetivo principal, observar as relações com a comunidade, levanta-se o facto de os PE dos agrupamentos e escolas não agrupadas do conselho em análise serem muito heterogêneos, tanto na forma como no conteúdo. Assim, é possível afirmar que nem todas as escolas se preocupam em plasmar nos PEs as parcerias que estabeleceram com a comunidade envolvente, embora a lei exija o “apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola”, como é mencionado no preâmbulo do DL nº 172/91 de 10 de maio. Pode afirmar-se até que o número médio de referências a parcerias e protocolos estabelecidos com entidades pertencentes à comunidade envolvente é muito reduzido quando comparado, por exemplo, aos números totais da escola com maior expressão a este nível.

No entanto, há vários PEs que, não só referem a existência de parcerias, como vão bastante além da mera referência, enquadrando-as nos seus objetivos, visão e metas institucionais e aludindo até a planos de ação direcionados especificamente para a comunidade envolvente, o que prova a importância de tais relações. Neste sentido, os PEs analisados parecem ir ao encontro do artigo 9.º do DL 75/2008 de 22 de abril, no qual se explicitam os princípios, os valores e as metas, bem como a comunicação da missão e das metas da escola (Art.º 9.º - A n.º 2, alínea a) aditado pelo Art.º 3.º do DL 137/2012). Porém, parecem descorar as estratégias “segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

Em relação à segunda questão de investigação, pode afirmar-se, tendo em consideração apenas os dados observados, que, em termos gerais, são os agrupamentos públicos que dão mais relevância às parcerias, em resposta ao DL nº 137/2012, de 2 de julho, particularmente no que respeita ao “reforço da abertura à comunidade”. Apesar disso, a escola que refere mais parcerias e mais variedades destas pertence ao ensino privado. Uma maioria larga dos PEs associam as suas parcerias a potencialidades, oportunidades ou pontos fortes, em contraposição com o reduzido número de PEs que as associam a fragilidades, fraquezas ou ameaças. Estes dados cruzam-se diretamente com as potencialidades supracitadas no enquadramento teórico de uma escola sem muros. Parece que, apesar de as escolas reconhecerem a qualidade da prestação das parcerias, nomeadamente nas áreas da saúde, apoio social e apoio psicológico, evidenciam alguma dificuldade em expor as novas dinâmicas escolares nos PE. Na mesma linha das observações anteriores, é possível afirmar que são os agrupamentos públicos que mais fazem menção positiva a esta associação.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, deparou-se com algumas limitações que seguidamente se enunciam. Em primeiro lugar, encontraram-se várias debilidades e inconsistências na construção de alguns dos PEs analisados, falhas essas que vão desde a desatualização ao conteúdo insuficiente. Possivelmente ainda serão vistos, por alguns agrupamentos de escolas, como um “ritual legitimador” (Costa, 1997, pp. 198-199), como um mero documento “simbólico” que tem o objetivo de

“garantir a “legitimidade externa” (Costa, 2004, p. 95). Sublinha-se que estes documentos foram obtidos das páginas web dos agrupamentos e escolas envolvidas na análise. Em segundo lugar, os dados obtidos mostraram-se demasiado desgarrados e de difícil convergência, resultando numa fragilidade que remete investigações mais alargadas, talvez ao nível de um distrito ou região.

As inconsistências e debilidades detetadas nos PEs remetem ao aumento da formação específica para os responsáveis pela sua construção. Nas escolas públicas, antes da aprovação em conselho pedagógico (artigo 33º do DL nº 137/2012, de 2 de julho), a discussão dos PEs passa pela generalidade dos professores, em contexto de reunião de departamento. Esta situação, desejável pela variedade de experiências, sensibilidades e opiniões, poderá não o ser na realidade, uma vez que muitos docentes, não se sentindo motivados e com competências específicas para essa função, se escondem no grupo, ficam alheios à discussão, diminuindo assim os níveis de participação efetiva.

A falta de divulgação do plano estratégico junto da comunidade envolvente remete para maiores preocupações com a comunicação. Há, na realidade, um lote considerável de agrupamentos e escolas que, a avaliar apenas pelo conteúdo disponibilizado nas suas páginas oficiais e pela atividade nas redes sociais, demonstram pouca preocupação com a comunicação com o exterior. Sem estudo que o comprove, fica-se com a sensação de que, a este nível, as escolas privadas, talvez motivadas pela concorrência feroz existente no setor, estão num patamar consideravelmente superior aos agrupamentos públicos.

Considera-se que a investigação realizada constituirá um bom ponto de partida para futuras investigações. A primeira, já aventada acima, prende-se com o alargamento da amostra a um distrito ou região, de forma a melhorar a convergência dos dados e a consistência das informações geradas. Em segundo lugar, tendo em conta as conclusões e limitações anteriormente expressas, considera-se que seria interessante fazer o cruzamento dos dados obtidos do corpus latente com os restantes documentos estruturantes dos agrupamentos e escolas, principalmente com o plano de atividades e com registos eletrônicos retirados das redes sociais, de forma a averiguar até que ponto o plasmado nos PE corresponde ao que realmente acontece no dia a dia das escolas.

Referências

AFONSO, A.; ESTEVÃO, C.; CASTRO, R. **Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos: Avaliação de uma Experiência**. Porto: ASA, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROSO, J. Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Lisboa, 2001

BREMER, J.; MOSHZISKER, M. V. **Escola sem Muros: a revolução Pedagógica o Programa Parkway de Fila**. São Paulo: Ibrasa, 1975.

COSTA, J. A. **O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais** : Discursos e Práticas. Aveiro:UA Editora, 1997.

COSTA, J. A. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, dezembro/2003, p. 1319–1340.

COSTA, J. A. Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. **Revista Portuguesa de educação**, v. 17, n. 2, 2004, p. 85–114.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: Teoria e Prática, 2ª ed. Lisboa: Almedina S.A, 2019.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, Diário da República n. 29/1989, Série I de 1989-02-03.

Decreto-Lei n 172/91 de 10 de maio, Diário da República n. 107/1991, Série I-A de 1991-05-10.

Decreto-Lei n. 115-A/98 de 4 de maio, Diário da República n. 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04.

Decreto-Lei n. 6/2001 de 18 de janeiro, Diário da República n. 15/2001, Série I-A de 2001-01-18.

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de abril, Pub. L. n. 79, Diário da República, Série I-A — n. 79 2341.

Decreto-Lei n. 224/2009, Diário da República n. 177/2009, Série I de 2009-09-11.

Decreto-Lei n. 137/2012 de 2 de julho, Diário da República n. 126/2012, Série I de 2012-07-02.

DELGADO, J. M.; MARTINS, É. **Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999**: Continuidade e Rupturas. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

Despacho n. 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro, publicado a 8 de Fevereiro de 1989, Diário da República - II Série, n.º 32 Suplemento, de 08.02.1989.

DIAS, M. O. **O vocabulário do desenho de investigação**: A lógica do processo em Ciências Sociais. Viseu: Psico & Soma, 2009.

FORMOSINHO, J. A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. **O Ensino**, v. 7, n. 10, 1984, p. 101–107.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, **Diário da República** n. 237/1986, Série I de 1986-10-14.

LEITE, C.; PRECIOSA, F.; MOURAZ, A.; SAMPAIO, M. Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas. **Revista Scielo**, v. 58, n. 3, 2015, p. 825–855.

MAGALHÃES, P.; MORGADO, J. C. O Território como espaço de novas aprendizagens. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 05, 2017, p. 5–7.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIVY, R., VANCAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**, 5ª ed.. Lisboa: Gradiva, 2008.

SIMON, H. **As ciências do Artificial**. Coimbra: Arménio Amado, 1981.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**, 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema

Jociane Marthendal Oliveira Santos¹

Paulo Gomes Lima²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma breve discussão a respeito da formação do profissional da educação, com foco na educação especial, principalmente a educação inclusiva. Para que realmente aconteça a inclusão é preciso que os professores invistam nas potencialidades de seus estudantes, atendendo às suas necessidades e propondo uma aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento. O processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam. Acredita-se que tal investimento contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes. Sendo assim, é urgente a formação docente especializada, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo e sua deficiência, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender.

Palavras-chave: formação profissional; educação especial; aprendizagem; desenvolvimento; práticas pedagógicas

Teacher training and inclusive education: a discussion about the theme

Abstract: The purpose of this article is to present a brief discussion about the education workers' training for special education, more specifically for inclusive education. Inclusion can only occur if teachers invest in their students' potential, attending to their needs and proposing learning methods that favor their development. The initial and continuous formative process requires larger in-

¹ Mestra em Educação pela UFSCar. Membro do GEPLAGE - Grupos de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação.

² Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. E-mail: paulolima@ufscar.br

vestments in education and educators. It is believed that such investments will contribute to minimize excluding pedagogical practices. Therefore, specialized teacher qualification is urgent, since inclusion requires not only the insertion of students with disabilities in the classroom, but an education where the differences and peculiarities of each disabled individual are respected, seeking to ensure the right to learn for all students.

Keywords: professional qualification; special education; learning; development; pedagogical practices

Quando se realiza um estudo a respeito da formação de docentes no Brasil, é necessário retroceder um pouco na história, não desconsiderando o fato de que apenas em meados do século 20 é que começa o processo de expansão da escolaridade básica no país, embora ainda de forma bastante lenta. No que tange à rede pública de ensino, esta expansão ocorreu de maneira mais significativa a partir das décadas de 1970 e 1980. No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência, até a década de 1970 geralmente era realizada apenas em instituições especializadas, atingindo uma quantidade bastante restrita de educandos.

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência ganhou espaço e é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96, que determina que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996). A legislação é clara ao assegurar a formação docente. Segundo Scheibe (2003), a LDB estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (SCHEIBE, 2003).

Mediante o exposto acerca da formação do professor nas mais diversas áreas do conhecimento e atuação, tem se observado uma vertente muito forte quanto a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Muitos profissionais têm buscado formação específica para atuarem junto aos estudantes que necessitam educação especial. No entanto, os profissionais que atuam no ensino comum apresentam, ainda, desconhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, falta de reconhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagem destes. Estes aspectos podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distantes das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Mediante a abordagem realizada a respeito da temática verifica-se a relevância de se tratar do tema uma vez que a cada ano aumenta-se o número de estudantes com deficiência na rede pública de ensino. Além disso, a antiga fala de professores de que não estão preparados para trabalhar com estes estudantes já não cabe mais como um apoio ou negação à inclusão destes estudantes. Para tanto, fez-se necessário discutir a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência na escola básica, realizando uma análise dos saberes necessários para esta formação e problematizando as propostas de formação inicial e continuada.

Saberes necessários à formação docente para inclusão

Ao tratar da inclusão escolar do estudante com deficiência, deve-se ter bem claro que é preciso falar de educação com qualidade, pois a inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. O déficit na formação dos professores que atuam em sala comum com estudantes deficientes termina criando a tão conhecida pseudo-inclusão, ou seja, apenas a representação do estudante com deficiência na escola comum, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar de fato envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 110).

O que se constata perante o quadro apresentado é o discurso que aponta para o despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito por parte dos pais e dos estudantes que não são atendidos em suas necessidades. Tal situação indica também o despreparo dos professores diante da diversidade que se apresenta nas escolas trazidas no bojo da inclusão. Por desconhecerem o que fazer em sua atuação profissional nesta situação especial alguns docentes, em seu despreparo, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar. Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade. De acordo com Silva e Rodrigues (2011),

existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar

com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito.

Compreende-se então que, para que realmente aconteça a inclusão é preciso que os professores invistam nas potencialidades de aprendizagem de seus estudantes, atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. O que torna difícil esta ação é o fato de não existir uma única deficiência, mas sim uma ampla diversidade delas. Tal situação requer um acompanhamento individualizado e contínuo do processo de aprendizagem. Fatores importantes como o ambiente, a relação professor-estudante, o material utilizado no ensino e na aprendizagem favorecem de forma significativa o processo de inclusão.

De acordo com Pimentel (2012), é importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que o aluno seja capaz de futuramente fazer sozinho o que no momento faz com ajuda do professor. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando. De acordo com Pimentel (2012),

Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que presta assistência ao estudante ocupando uma função de andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, *apud* COLL SALVADOR, 1994), ou seja, de apoio e suporte a fim de proporcionar avanços no processo de aprendizagem do seu estudante, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça.

Em uma abordagem eficaz da aprendizagem, Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tenha clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

Um dos fatores favoráveis a ação pedagógica do professor atuante na educação inclusiva é a adaptação curricular para os estudantes. A adaptação Curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras pecu-

liares de os estudantes aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos estudantes na escola" (BRASIL, 1999, p. 15).

Compreendida a necessidade da adaptação curricular aos estudantes deficientes, o professor precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade e com o processo de aprendizagem.

Sendo o processo de aprendizagem uma constante ação do sujeito que aprende e do objeto aprendido, surge o questionamento quanto à avaliação. Entende-se que a avaliação na educação especial sob a perspectiva da escola inclusiva precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Essa avaliação contínua aponta o que o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo (PIMENTEL, 2012).

Os entraves e as inúmeras dificuldades apresentadas pelos professores junto aos estudantes com deficiência proporcionam diversos questionamentos ao processo de inclusão na escola comum. Desta forma, tratar da formação docente torna-se uma questão primordial para a implementação de uma escola inclusiva. Esta questão sugere que haja maior credibilidade no que diz respeito a aprendizagem considerando as peculiaridades dos estudantes e a promoção da aprendizagem. A ação investigativa de sua própria prática possibilitará ao professor "compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência" (SILVA; RODRIGUES, 2011).

Formação de professores para a inclusão: a continuidade da formação profissional

Após ter apresentado os saberes necessários para que ocorra a inclusão, conforme visto anteriormente, o presente trabalho busca afirmar que a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita à formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem

dos alunos com deficiência, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010).

Para que a formação dê conta do que a autora chama de "solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial", a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, afirma que fazem parte das competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e às socioculturais (PIMENTEL, 2012). A autora ainda esclarece que,

as competências de ensino devem estar voltadas à aprendizagem do aluno; ao uso de tecnologias de informação e da comunicação, de metodologias e materiais inovadores; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As competências de pesquisa abrangem o aprimoramento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem abranger o acolhimento e trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (PINHEIRO, 2010)

No entanto, a lei que rege a educação brasileira, LDB nº 9.394/96, preconiza, no parágrafo único do art. 61, que a formação dos profissionais de educação se dará "de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica" (BRASIL, 1996). Esta lei menciona a formação inicial dos professores no âmbito do ensino superior e assegura nos parágrafos 2º e 3º do art. 62 da LDB nº 9.394/96 que,

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996).

Com isso observa-se que está assegurada uma parceria que garante a formação inicial continuada. Por outro lado, percebe-se ainda que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. Ainda no art. 67 da referida Lei está preconizado que,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Desta forma, compreende-se que a formação continuada, de acordo com a lei, poderá ocorrer em ambiente externo ao da escola básica. Uma proposta relevante é a de que a formação possa acontecer na forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, tendo o estudo como

caráter de direito e dever do docente. Tal modalidade ainda terá as vantagens da remuneração, ininterrupta trabalhista e abrangências temáticas específicas e pertinentes às questões emergentes no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Assim, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever (SILVA, 2010, p. 14-15).

Conforme afirma Pimentel (2012), essa proposta de formação continuada em serviço de modo algum nega a importância ou possibilidade de formação continuada no ambiente de Ensino Superior em nível de Pós-Graduação Lato ou Stricto Sensu. Pelo contrário, busca ampliar para todos os docentes o direito de continuidade nos estudos e no desenvolvimento de investigações do seu fazer e saber fazer que possam suscitar projetos futuros de pesquisas, ao nível de mestrado ou doutorado.

Considerações Finais

Diante do que exposto neste estudo, é possível concluir que a demanda de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal (SCHEIBE, 2008). Desta forma, é muito relevante o questionamento quanto à existência de um modelo eficaz para a formação de professores para atuação num paradigma inclusivo.

Fica evidente aqui a necessidade de se trabalhar os saberes específicos demandados para uma atuação profissional qualificada e eficaz, bem como o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência, de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar – isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário – tornam-se fatores importantíssimos na formação deste profissional.

Para que esta formação aconteça é necessário que ocorra uma sólida formação teórica, durante a Licenciatura, acerca dos pressupostos epistemológicos do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que subsidie o fazer pedagógico, a avaliação da ação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Este saber promoverá um novo modo de agir trazendo mudanças qualitativas para a sala de aula, pois possibilitará que professores das diferentes áreas do currículo da educação básica (Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Física, Química,

Biologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física) atuem de forma assertiva perante o seu estudante com deficiência.

Sendo assim, pode-se concluir que este processo formativo inicial e continuado requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que tal aporte contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações considerando uma única forma de aprendizagem. Entende-se a necessidade e urgência desse tipo de formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os estudantes o direito de aprender.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, L. C.. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre os cursos de extensão "professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares"**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINHEIRO, A. P. R. Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2010.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez 2008.

YVOTSKY, L. V. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Educação adventista e educação popular: diálogos possíveis entre Ellen White e Paulo Freire

Ivan Bueno¹
Valéria Oliveira de Vasconcelos²

Resumo: Ellen White e Paulo Freire viveram em períodos diferentes da história com realidades e contextos territoriais, sociais e culturais distintos. Porém, possuíam visão educacional vanguardista semelhante, imersos em seu contexto imediato, mas com a forte tendência a se reinventar/reorganizar sempre no futuro. Diante disso a pergunta que nos fizemos foi: quais os pontos em comum entre a Educação Popular de Paulo Freire e os escritos sobre educação de Ellen White? Este artigo se propõe a compreender brevemente a maneira como esses dois autores entendem/enxergam/concebem o processo educacional tendo em vista a figura do/a aluno/a, do/a professor/a, da escola e o método, ao passo que propõe também ressaltar a relevância da obra da autora e do autor para a pedagogia atual e para as ciências da religião.

Palavras-chave: Paulo Freire; Ellen White; educação popular; educação adventista; ciências da religião

Adventist Education and Popular Education: possible conversations between Ellen White and Paulo Freire

Abstract: Ellen White and Paulo Freire lived in different periods of history with different socio-cultural realities, but had similar *avant-garde* educational views, immersed in their immediate context, but with a strong tendency to always reinvent and reorganize their thoughts in the future. Therefore,

¹ Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo (Unisal). E-mail: valvasc2003@yahoo.com.br

the question that emerges: what similarities are there between Paulo Freire's Popular Education and Ellen White's writings on education? This article aims to understand a little of how these two authors perceive, observe and understand the educational process, considering the student, the teacher, the school and the methodology. In addition, this study also seeks to promote the relevance of the work of these authors for education in the present.

Key Words: Paulo Freire; Ellen White; popular education; adventist education; religion sciences

Este artigo traz alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação Sociocomunitária, realizada no Centro Salesiano de São Paulo (UNISAL – Campus Americana/SP), cujos objetivos foram: a) sintetizar as concepções de Ellen G. White³ e de Paulo Freire⁴, tendo em vista elementos básicos da vivência pedagógica, tais como: o/a aluno/a, a escola, o/a professor/a, a metodologia e a avaliação; e, b) estabelecer relações possíveis entre a obra de Freire e a obra de White, respeitando as peculiaridades de cada autor/a e sua maneira de enxergar o mundo, diante dos contextos histórico/social/cultural em que viveram.

Nesta pesquisa bibliográfica, a partir dos dados levantados, foram levados em consideração os aspectos principais da obra desses dois autores culminando em uma comparação entre as ideias de Ellen White sobre educação e o pensamento de Paulo Freire, tendo em vista as relações sociais estabelecidas entre aluno/a e professor/a, aluno/a e escola, aluno/a e comunidade, entre outros encontros que permeiam o processo educacional na concepção dos dois autores.

Essa análise foi obtida a partir do diálogo possível de suas ideias e concepções, uma vez que há pontos em comum na maneira como enxergam a escola, o/a aluno/a, os processos sociais envolvidos no processo educacional, além da visão espiritual que ambos têm em relação ao papel da educação.

Buscamos estabelecer as relações entre o pensamento dos dois autores quando tratam das práticas pedagógicas que levam o/a aluno/a à autonomia e à emancipação, quando projetam o/a aluno/a como ser pensante e agente no processo de ensino/aprendizagem, quando pensam o projeto educacional através do diálogo entre os envolvidos e quando pensam a educação como forma de libertação do ser humano.

Relacionamos também suas reflexões quando tratam a educação de maneira democrática e libertadora, quando permitem a valorização do ser de maneira integral e totalizadora (corpo, intelecto e espírito), quando dizem não à educação bancária e seu modo de colocar o/a aluno/a na condição

³ Segundo Renato Gross (2012), Ellen G. White está entre os autores norte-americanos mais traduzidos de todos os tempos, sendo que é a autora feminina mais traduzida no mundo, com obras disponíveis em mais de cento e cinquenta idiomas.

⁴ Segundo Vasconcelos e Brandão (2018) Paulo Freire é reconhecido internacionalmente como um dos educadores mais importantes do século 20, sendo que sua Pedagogia do Oprimido está entre os três livros mais citados nas Ciências Sociais e entre os 100 livros mais pedidos e consultados em universidades de língua inglesa pelo mundo, segundo um levantamento realizado a partir do Google Scholar por Elliot Green da London School of Economics.

de mero/a receptor/a de conhecimento e conteúdo, quando através da educação promovem a libertação do sujeito.

Sendo assim, abordamos alguns aspectos das práticas didático-pedagógicas e o modo como entendem o processo educacional, tendo por base os possíveis diálogos, uma vez que foi dada, intencionalmente, ênfase maior às conversas e diálogos que às tensões e controvérsias que poderão existir.

O/A aluno/a na concepção de Ellen White

Ellen White em seus vários textos dedicados à educação se expressa de forma a buscar a formação integral do/a aluno/a, em suas dimensões físicas, mentais, intelectuais e espirituais. Mostrou-se ao longo do tempo preocupada em transmitir a ideia de que, caso o/a aluno/a esteja bem fisicamente, outras funções de sua existência se beneficiarão desse fator positivo.

Sobre isso, enfatizou que:

Desde que o espírito e a alma encontrem expressão mediante o corpo, tanto o vigor mental como o espiritual, dependem em grande parte da força e atividades físicas. O que quer que promova a saúde física, promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto e um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou completamente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou seu Criador. Portanto, a saúde deve ser tão fielmente conservada como o caráter (WHITE, 1968, p. 195).

Buscava, neste contexto, incentivar os/as alunos/as a aprender sobre as relações existentes entre o corpo e a mente. Em sua concepção, se o corpo estivesse saudável, a mente também o estaria. A mente de cada aluno/a deveria ser educada de modo a permitir que desenvolva hábitos de vida saudáveis, possibilitando essas conexões positivas entre seu corpo e sua mente.

Porém, White faz um alerta, dizendo que,

Tudo quanto prejudica a saúde, não somente diminui o vigor físico, como tende a enfraquecer as faculdades mentais e morais. [...] O corpo deve ser posto em sujeição às faculdades mais altas do ser. As paixões devem ser confrontadas pela vontade que, por sua vez, deve ela mesma estar sob o controle de Deus (WHITE, 2001, p. 406).

A autora parte então do pressuposto de que, tendo em mente não somente a manutenção de um corpo físico saudável, cada aluno/a buscará através do uso inteligente da vontade estabelecer para si mesmo/a hábitos elevados de conduta, promovendo e conservando virtudes que permitirão a construção e manutenção de um caráter semelhante ao do seu Criador. A partir dessa educação da mente, com o cultivo de bons hábitos e virtudes, o/a aluno/a, portador/a desses valores, deverá buscar, além do imediatismo humano, estabelecer conexões com outros valores eternos. "Pense e diga cada aluno: Eu estudo e trabalho para a eternidade" (WHITE, 1996, p. 229).

Sendo assim, todo o processo educacional deverá ser elaborado de modo a permitir que o/a aluno/a desenvolva essas reflexões, pautadas não somente no momento presente, mas em valores eternos. Os conhecimentos produzidos e adquiridos pelos alunos/as, também levarão em conta esses parâmetros da eternidade. Reforçando essa ideia, White escreveu: “Fui instruída a dizer aos alunos: Elevai-vos na busca de conhecimento acima da norma estabelecida pelo mundo, segui por onde Jesus tem guiado” (WHITE, 2000, p. 402).

Dentro desta perspectiva de aprendizagem o/a aluno/a será levado a reconhecer que tudo que se aprende através das artes, da ciência, da matemática, só terá razão de ser se houver ou estiver em completa harmonia com os valores divinos presentes no ser em que se centraliza a eternidade, de acordo com sua compreensão religiosa. Para White, todo entendimento, todo saber vem através de Deus, e dele emanam todas as fontes do conhecimento.

Todo saber e desenvolvimento real tem sua fonte no conhecimento de Deus. Para onde quer que nos volvamos, seja para o mundo físico, intelectual ou espiritual, no que quer que contemplemos, afora a mancha do pecado, revela-se este conhecimento. Qualquer que seja o ramo da investigação a que procedamos com um sincero propósito de chegar à verdade, somos postos em contato com a Inteligência invisível e poderosa que opera em tudo e através de tudo. A mente humana é colocada em comunhão com a mente divina, o finito com o Infinito (WHITE, 1968, p. 14).

Fazendo uso dessa sabedoria e dessa fonte de conhecimento, vindos de Deus, cada estudante deverá decidir-se por si mesmo que tipo de aluno/a será, que tipo de caráter deverá ter, quais as virtudes a serem cultivadas para aprimorar e desenvolver seu caráter e sua personalidade. Deve pensar por si próprio/a, refletindo sobre seu papel como/a aluno/a, cultivando o auto domínio, sendo perseverante, piedoso/a, fraterno/a e amoroso/a.

O/A aluno/a na concepção de Paulo Freire

Nas reflexões que Paulo Freire faz sobre o ato de estudar, muitas vezes encontramos a relação dialética entre a alegria e a seriedade ao estudar. No livro “À Sombra desta Mangueira” (FREIRE, 1995b) o autor estabelece, retomando o que já havia escrito em outras obras, algumas relações entre a alegria e a seriedade, presentes no ato de aprender e na figura do/a aluno/a, demonstrando que somente através da liberdade e da democracia, deixando de lado o autoritarismo e a licenciosidade, é que poderá haver êxito no processo de ensino/aprendizagem (FREIRE, 1995b).

Freire destaca que o/a aluno/a deve perceber que “o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo” (FREIRE, 1991, p. 95). Ainda sobre isso, escreveu: “Saber é um processo difícil, realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o próprio processo de estudar se

torna bonito” (FREIRE, 1991, p. 95). Assim, Freire relaciona as dificuldades que o/a aluno/a enfrentará ao estudar, com a alegria de novas descobertas, novos saberes, novas experiências.

A curiosidade do/a aluno/a aparece na visão freireana de educação como elemento fundamental, principalmente nos relacionamentos entre professor/a e aluno/a. Desse modo, a educação baseada na pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade, enquanto a educação da resposta pronta não ajuda, nem estimula a curiosidade indispensável ao processo cognitivo (FREIRE, 1995).

Outro ponto importante na visão que o autor tem do/a aluno/a é que cada educando traz em si um saber, fruto das muitas vivências e experiências que acumula no meio histórico/social/cultural onde está inserido. Esses saberes, adquiridos ao longo de um processo histórico de cada indivíduo, traduzem-se também numa leitura de mundo que o/a aluno/a desenvolve ao longo do tempo. Freire salienta que: “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus conhecimentos” (FREIRE, 1997, p. 139). Daí a importância do respeito recíproco entre educador/a e educando/a, numa relação onde não há a dicotomia docente-discente, onde quem ensina aprende, e quem aprende ensina.

Nessa forma de pensar a educação, o/a educador/a, democraticamente, ajuda o/a educando/a a envolver-se em seu próprio processo de educação e estimula-o a pensar criticamente sobre si e sobre o mundo à sua volta. Como resultado desse processo, têm-se alunos/as emancipados/as, que leem o mundo e atuam para transformá-lo. Dessa maneira o/a aluno/a passa a ser crítico/a, pensante, capaz de ler e avaliar criticamente o mundo, criando e recriando sua própria história de vida, transformador/a de sua realidade, capaz de decidir e expressar-se inteligentemente dentro do contexto de suas realidades e necessidades.

É importante lembrar que tanto White quanto Freire concebem o/a aluno/a como ser pensante, capaz de fazer reflexões críticas sobre si e sobre o mundo à sua volta. White, por exemplo, condena as formas tradicionais de memorização que eram usadas nas salas de aula em sua época, alegando que essa prática comprometeria a capacidade de raciocínio dos alunos/as, enquanto Freire também denuncia o que chama de “educação bancária”; aquele tipo de ensino baseado na transferência de conteúdos por parte do/a professor/a. Ambos coincidem em suas visões de que o/a aluno/a tem que pensar por si próprio/a, ser capaz de enxergar o mundo e se ver no mundo, estabelecer conexões inteligentes e coerentes com aquilo que aprendem.

O/A professor/a na concepção de Ellen White

Em seus escritos sobre educação podemos perceber a importância que White dá à figura do/a professor/a, em suas várias maneiras de tratar o ensino e, especialmente, em relação ao/a aluno/a. Não por acaso, escreveu: “Ao professor é confiada importantíssima obra – obra para a qual ele não

deve entrar sem cuidadoso e completo preparo. Cumpre-lhe sentir a santidade de sua vocação, e a ela entregar-se com zelo e dedicação” (WHITE, 2000, p. 229). Certamente, uma obra tão importante, requer de professores/as e educadores/as atributos indispensáveis para se dedicarem a essa tarefa especial, atributos esses que White faz questão de mencionar quando diz que,

Ninguém que lida com jovens deve ser de coração duro, e sim afetuoso, terno, compassivo, cortês, cativante e sociável; deve saber, no entanto, que precisam ser feitas repreensões, sendo até mesmo necessário proferir graves censuras para eliminar algum mau procedimento (WHITE, 1996, p. 456).

Esse tipo de conduta desejado por White para o/a professor/a faz com que cada educador/a seja responsável pela formação do/a aluno/a, não só de modo teórico, mas também através de uma convivência prática, estando com o/a aluno/a e participando de experiências pedagógicas, coletivamente. Nessa perspectiva, o/a professor/a deve estabelecer laços de amizade e simpatia com o/a aluno/a, cuidando de seu bem-estar físico, mental e espiritual.

Dentre as muitas características positivas exigidas de cada professor/a para que consiga efetivamente realizar um trabalho relevante na vida do/a aluno/a, White destaca a paciência como essencial para o sucesso desejado durante o processo de ensino/aprendizagem. Sobre isso, apela ao silêncio como forma de reflexão, quando diz que:

Quando um pai ou professor se torna impaciente e está em perigo de falar imprudentemente, fique em silêncio. Há um poder maravilhoso no silêncio [...]. O professor deve esperar encontrar disposições perversas e corações rebeldes. Mas ao tratar com eles nunca deve esquecer-se que ele mesmo foi criança, necessitando de disciplina. Mesmo agora, com todas as vantagens da idade, educação e experiência, muitas vezes erra, e necessita de misericórdia e perdão. Tratando com os jovens, deve ter em vista que está a tratar com os que tem inclinação para o mal, idênticas às suas próprias. Com o aluno obtuso deve conduzir-se pacientemente, não censurando sua ignorância, mas aproveitando toda oportunidade para o animar. Com alunos sensíveis e nervosos, deve tratar muito brandamente. O senso de suas próprias imperfeições deve levá-lo constantemente a manifestar simpatia e clemência para com os que também estão lutando com dificuldades (WHITE, 1996, p. 456).

Essas declarações whiteanas sobre algumas condutas importantes para um/a professor/a que leva a sério sua maneira de tratar seus alunos/as nos indicam também que, mais do que puro conhecimento acadêmico ou científico, o/a professor/a deve conduzir seus alunos/as com amorosidade e bondade, levando-os a hábitos elevados de comportamento, principalmente através do relacionamento e das experiências que têm juntos e, por meio do exemplo positivo que o/a professor/a deve dar. Cabe ao/a professor/a preparar-se cuidadosamente também, para que seja uma luz a seus alunos/as, dentro do espaço da escola ou fora dele. Para White,

O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua

vida é de contínuo crescimento. No trabalho de um professor nestas condições, há uma frescura e poder vivificador que despertam e inspiram seus alunos (WHITE, 1968, p. 278-279).

Coincidindo com o pensamento de Freire, White coloca a ideia de que o/a professor/a deve se atualizar e se aperfeiçoar constantemente. Há uma intenção clara de White em transmitir a ideia de um/a professor/a que, não de forma neutra, estabeleça relações sociais positivas e significativas com seus alunos/as, de modo que

deve ter a simpatia e intuição que o habilitem a descobrir a causa das faltas e erros manifestos em seus discípulos. Deve ter também o tato e habilidade, a paciência e firmeza, que o habilitem a comunicar a cada qual o auxílio necessitado: ao vacilante e comodista, uma animação e assistência que sejam um estímulo ao esforço; ao desanimado, simpatia e apreciação que criem confiança e assim inspirem diligência. Os professores muitas vezes deixam de entrar suficientemente em relação social com seus alunos. Manifestam pouca simpatia e ternura, e demasiada dignidade de um juiz austero. Conquanto o professor tenha de ser firme e decidido, não deve ser opressor e ditatorial. Ser áspero e severo, ficar longe de seus discípulos, ou tratá-los indiferentemente, corresponde a fechar a passagem pela qual poderia infligir neles para o bem (WHITE, 1968, p. 280).

Diante do texto exposto acima, é importante destacarmos as coincidências nas palavras de White e Freire, quando se referem à opressão e comportamento autoritário por parte do/a professor/a. Ambos pensam que não pode haver crescimento, seja para o/a aluno/a ou para o/a professor/a, quando as relações estabelecidas por estes se baseiam na opressão.

Sendo assim, entendemos que Freire propala que o/a professor/a deve ser democrático/a, e que não apenas ensina, mas também se constitui como aprendiz, capaz de estabelecer relações dialógicas com seus/suas alunos/as. White, por sua vez, pensa em um/a professor/a mais voltado/a para o exemplo, que valoriza a coerência entre discurso e prática. Apresenta o/a professor/a como exemplo para seus alunos/as e Cristo como exemplo e modelo para os próprios professores/as. Coincidentemente também, em "Pedagogia da Autonomia", Freire enfatiza que no processo de ensino/aprendizagem deve haver a corporificação das palavras pelo exemplo.

O/A professor/a na concepção de Paulo Freire

No pensamento de Freire encontramos algumas características principais acerca do educador e sua ação em relação ao/a aluno/a. Freire vê o/a professor/a comprometido/a com sua causa, preocupado com o ser humano, inserido no contexto e realidade do/a aluno/a, em constante aperfeiçoamento, voltado à democracia e aos contextos históricos/sociais/culturais do/a aluno/a.

Acima de tudo Freire enxerga o/a educador/a como um ser político, comprometido com a sociedade. No livro "Educação e Mudança" (FREIRE, 1979) o autor fala dos compromissos do profissional com a sociedade quando diz,

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (FREIRE, 1979, p. 20-21).

Dessa forma, espera-se do/a profissional da educação que não se aliene em seu mundo, ignorando os contextos e realidades da sociedade onde está, principalmente quando tratar das questões referentes ao/a aluno/a e à escola. Inserir-se na realidade do/a educando/a é condição essencial para o/a educador/a, tomando em conta uma educação que contempla democraticamente os diversos papéis exercidos pela escola, pelo/a aluno/a e pelo/a professor/a.

Recomenda ao/à professor/a uma educação solidária, democrática, deixando de lado a prática que chamou de “educação bancária”, onde o/a professor/a, transferidor de conteúdos e conhecimentos, deposita no/a aluno/a toda uma carga de informações, sem deixar espaço para que fale do meio onde vive e troque experiências e vivências sociais. Essa concepção bancária de educação, segundo Freire, vale-se principalmente, de argumentos e técnicas de memorização, o que faz do/a aluno/a um mero receptor de conteúdos, na maioria das vezes, sem sentido e significado diante de sua realidade de vida.

Na verdade, esse modelo de educação bancária, ocorre e transforma-se com o passar do tempo, em um modo autoritário no modo como o/a professor/a conduz seus alunos/as no processo de ensino/aprendizagem. Na maneira democrática e participativa como Freire (2002) pensou a educação, no livro *Pedagogia da Autonomia*, descreve o ato de ensinar dizendo que:

- Não há docência sem discência;
- Ensinar exige rigorosidade metódica;
- Ensinar exige pesquisa;
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
- Ensinar exige criticidade;
- Ensinar exige estética e ética;
- Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo;
- Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
- Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
- Ensinar não é transferir conhecimento;
- Ensinar exige consciência do inacabamento;

- Ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado;
- Ensinar exige respeito à autonomia do ser educado;
- Ensinar exige bom senso;
- Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- Ensinar exige apreensão da realidade;
- Ensinar exige alegria e esperança;
- Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível;
- Ensinar exige curiosidade;
- Ensinar é uma especificidade humana;
- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade;
- Ensinar exige comprometimento;
- Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- Ensinar exige liberdade e autoridade;
- Ensinar exige tomada consciente de decisões;
- Ensinar exige saber escutar;
- Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica;
- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;
- Ensinar exige querer bem aos educandos.

Entendemos então que Freire deixa bastante explícito o que se espera de um processo educacional voltado ao diálogo entre professor/aluno/escola/sociedade quando estabelece esses critérios baseados na liberdade, na autoridade e na democracia.

Comparando o pensamento de White e Freire, quando tratam da postura e prática do/a professor/a, observamos que ambos exploram a questão do diálogo e do exemplo. Sobre o diálogo no processo de ensino/aprendizagem ambos acreditam que o/a professor/a tanto ensina quanto aprende ao ensinar na troca de experiência e saberes com os alunos/as. Em relação ao exemplo, também estabelecem que a palavra dita pelo/a professor/a desacompanhada da prática se torna incoerente e vazia. Mais do que ensinar pelas palavras o educador deve ensinar pelo exemplo.

Finalmente, White e Freire coincidem no pensar que o processo educacional deve ser estabelecido dentro de uma relação de respeito e liberdade, onde alunos/as e professores/as tenham oportunidade de crescimento e desenvolvimento.

A escola na concepção de Ellen White

Em tudo o que escreveu sobre educação Ellen White demonstrou grande preocupação com um ambiente apropriado para o aprendizado. Imersa em um espírito pragmático norte-americano, defendeu em seus escritos, ao falar de educação, que a parte teórica aprendida pelos/as alunos/as deve estar associada a atividades práticas que possam dar sentido ao que se está sendo ensinado. Sobre esse tema escreveu que: “A educação tirada principalmente dos livros conduz a uma maneira superficial de pensar. O trabalho prático provoca a observação minuciosa e pensamento independente” (WHITE, 1968, p. 220).

Seguindo nessa linha de pensamento, enfatizou o ensino prático aos/às alunos/as como forma de capacitá-los/as a tornarem-se capazes de planejar e executar tarefas, com o ânimo e a perseverança fortalecidos. Associada a essa ideia White aconselha sobre a localização do prédio escolar, quando diz que: “Na medida do possível, todas as escolas deveriam situar-se onde a vista possa repousar sobre as coisas da natureza, em vez de sobre um grupo de casas” (WHITE, 1996, p. 322), e acrescenta que: “A natureza é um mestre vivo que ensina constantemente” (WHITE, 1996, p. 322).

Nesse contato com a natureza e com a terra, White enxerga diversos benefícios, tanto para os/as professores/as, quanto para os/as alunos/as. E nesse envolvimento mútuo com a terra e a natureza, professores/as e alunos/as, poderão fazer da agricultura e de atividades manuais, um currículo enriquecedor, principalmente aos estudantes. Ainda falando sobre isso, estimula a educação industrial nas escolas, dizendo que “o ensino manual merece muito mais atenção do que tem recebido [...]. Deve-se ministrar instrução em agricultura, manufaturas... Todo jovem ao deixar a escola, deve ter adquirido conhecimento em algum ofício” (WHITE, 1968, p. 218).

Mais do que uma visão apenas tecnicista ou mecanicista de educação, White relaciona esses conceitos de ensino prático com a educação integral a que deu tanta ênfase no decorrer de toda sua obra relacionada à educação. Preocupada com os aspectos físicos e materiais da escola, escreveu que:

Na ereção dos edifícios escolares, em seu mobiliário, bem como em todo aspecto de sua direção, cumpre exercer-se a mais estrita economia. Nossas escolas não devem ser manejadas segundo qualquer plano estreito ou egoísta. Devem assemelhar-se o mais possível a um lar, e ensinarem em todos os aspectos lições corretas de simplicidade, utilidade, economia e parcimônia (WHITE, 1976, p. 194).

Dessa maneira, pensa um prédio escolar com conforto aos/às alunos/as, porém sem deixar de lado as importantes lições de economia e modéstia, sempre presentes em suas ideias. Semelhante à Freire, quando diz que pode haver aprendizado à sombra de uma árvore, ou seja, ao ar livre, White incentiva os professores/as da educação adventista a deixarem as salas de aula com seus/suas alunos/as e desfrutarem dos benefícios do convívio com a natureza. Dessa forma, White e Freire possuem similitudes nas opiniões de que, num ambiente tranquilo e rico, como o que a natureza proporciona,

por exemplo, convivências amigáveis surgirão, proporcionando o crescimento dos/as alunos/as, de modo individual e coletivo.

A escola na concepção de Paulo Freire

Em diversos momentos de sua ampla obra encontramos Freire, ora questionando, ora criticando certos aspectos e modelos da escola tradicional. Para ele, a escola deve ser um lugar diferente do modelo estabelecido historicamente pelas escolas tradicionais. Comumente encontramos Freire referindo-se às escolas como “Círculos de Cultura”. Esse lugar idealizado por ele extrapola as concepções tradicionais de “prédio escolar” e pode ser estabelecido em qualquer local.

Recordando sua infância e o modo como aconteceu boa parte de seu aprendizado e alfabetização, escreveu: “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1975, p. 15). Essas lembranças da infância o fazem refletir não só sobre a forma como aprendia, mas as relações que aquilo poderia ter com o aprendizado de outros indivíduos, de outras crianças. E, descrevendo uma outra experiência que teve em São Tomé na África,, já como educador fala dos Círculos de Cultura da seguinte forma:

Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizando olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto atentamente. Depois dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entrelharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua cotidianidade como sujeitos observadores (FREIRE, 1995a, p. 43-44).

Essa experiência relatada por Freire nos leva a uma nova concepção de escola, pois rompe radicalmente com as ideias tradicionais que temos do prédio escolar e de como os educandos devem se comportar nesse ambiente. Os Círculos de Cultura são espaços que possibilitam o debate de ideias, a reflexão crítica do mundo, a prática dialógica, a ampliação e desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva. Mais tarde, acrescentando à ideia dos Círculos de Cultura, Freire amplia esse novo modelo introduzindo os Centros de Cultura.

eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Centros de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

Esses lugares de aprendizado idealizados por Freire permitiam o diálogo livre, as vivências e experiências sociais democráticas, a troca de saberes e conhecimentos, as interações e produções conjuntas de conhecimento; educador e educando numa ação conjunta e livre de aprendizado.

Tanto Freire quanto White idealizam um lugar de aprendizagem fora dos parâmetros da sala de aula tradicional. White, quando pensa em um lugar de aprendizagem ligado à natureza, e Freire quando pensa em uma aula ao ar livre ou em outro lugar mais rico e dinâmico. Dentro dessa perspectiva de ambiente de aprendizado proposta por White e Freire, há um questionamento claro sobre os modelos e padrões tradicionais de sala de aula que, segundo os autores, limitam e podam a capacidade de raciocínio dos/as alunos/as.

A metodologia na concepção de Ellen White

Durante toda sua vida como escritora, Ellen White procurou colocar a Bíblia como base à frente de tudo o que falava e, principalmente, diante de tudo o que escrevia. Especificamente, falando de educação, sempre orientou professores/as e educadores/as a colocarem a Bíblia como referência para a construção moral, ética e espiritual dos/as alunos/as. Tal era a importância que White reservava à Bíblia que, para ela, “a Bíblia deve tornar-se o fundamento e o assunto da educação” (WHITE, 1996).

Através do uso da Bíblia, como ferramenta essencial, White coloca a figura de Cristo como exemplo para os professores/as, por meio dos métodos que o mestre utilizava para ensinar. Sobre isso escreveu que: “Na instrução que Cristo deu a seus discípulos e às pessoas de todas as classes que vieram ouvir Suas palavras, havia aquilo que os elevava a um alto nível de pensamento e ação” (WHITE, 1996, p. 581). Em outro momento, acrescentou que: “Os métodos do ensino de Cristo, caso sejam seguidos, darão poder e eficácia” (WHITE, 1996, p. 456). Por meio da indicação que White faz para que os/as professores/as tenham a Bíblia como referencial, apresenta-lhes também que, a trajetória de Cristo como professor e mestre, deixa grandes lições de didática, ética e pedagogia.

Em seus métodos de ensino Cristo empregava lições colhidas das coisas simples da vida, utilizava linguagem simples, valia-se das grandes lições da natureza, misturava-se às pessoas e tratava-as com amor e respeito, gerando confiança e esperança, pregava o serviço em prol do semelhante e a dedicação ao amor e à vida (WHITE, 1968). Cristo foi um educador por missão e vocação e, a Bíblia assim o revela, de modo que sua trajetória ali registrada serve até hoje como referencial e modelo, quando tratamos de ensino e aprendizado.

Outro ponto importante abordado por White ao considerar as questões metodológicas que envolvem a tarefa de ensinar é a preocupação com as questões sociais, principalmente nas relações entre os semelhantes. Preocupada com isso, escreveu que: “Todas as coisas, tanto no Céu como na Terra, declaram que a grande lei da vida é a lei do serviço em prol de outrem” (WHITE, 1968, p. 103).

Na concepção de White cada professor/a deve estar disposto a servir seus/suas alunos/as, demonstrando-lhes amor, afeto, bondade e paciência. Há também em suas reflexões sobre educação uma preocupação com uso excessivo da memória na aprendizagem, tão comum em seus dias e ainda hoje tão enraizado nas propostas pedagógicas de muitas escolas. Nesse alerta que faz sobre esse uso exagerado da memorização nos processos de ensino, disse que:

A educação que consiste no exercício da memória, com a tendência de descoroçoar o pensamento independente, tem uma influência moral que é pouco tomada em conta. Ao sacrificar o estudante a faculdade de raciocinar e julgar por si mesmo, torna-se incapaz de discernir entre a verdade e o erro, e cai fácil presa do engano. É facilmente levado a seguir a tradição e o costume (WHITE, 1968, p. 230).

Em muito do que escreveu sobre educação sempre alertou que o ensino baseado em processos exagerados de memorização fazia com que os/as alunos/as deixassem de raciocinar e discernir entre a verdade e o erro. Para ela, faz-se necessário um incentivo claro à utilização de processos mentais de raciocínio na construção do conhecimento e aprendizado do/a aluno/a.

Vale lembrar também que White, já em seu tempo, foi uma voz a clamar contra o tradicionalismo na educação. Falando sobre esse tema escreveu: “em nossa obra educativa não devemos seguir os métodos adotados em nossas escolas antigas. Há entre nós [os adventistas] muito apego a velhos costumes” (WHITE, 2000, p. 533). A citação acima nos deixa clara a impressão de que White espera que o bom/boa professor/a esteja aberto/a às novas práticas pedagógicas, novas técnicas e métodos.

Entendemos então que White, ao falar de método de ensino, propõe a Bíblia como referencial teórico e prático, tendo na figura de Cristo exemplo vivo de mestre da didática e do ensino, propõe as interações com o semelhante através de um serviço genuíno, baseado no amor e generosidade, alerta sobre os riscos dos processos de memorização em excesso nos processos de ensino, incentiva a utilização de novos métodos e técnicas e, finalmente, propõe que todo método ou técnica de ensino deve visar à construção e enobrecimento do caráter do/a aluno/a.

A metodologia na concepção de Paulo Freire

Ao analisar a compreensão que Freire tem dos processos de ensino e aprendizagem, podemos afirmar que um dos princípios metodológicos principais que ele estabelece é o diálogo. Entende o diálogo como algo que faz parte da natureza humana e das relações históricas dos seres humanos.

Sendo assim, “o diálogo é a confirmação conjunta do/a professor/a e dos/as alunos/as no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo” (FREIRE e SHOR, 1992, p. 124).

O aprendizado baseado no diálogo sugere que o/a professor/a seja consciente do que sabe e mostre competência a seus/suas alunos/as, orienta que o/a professor/a haja com responsabilidade, direcionamento, disciplina e objetivos definidos (FREIRE e SHOR, 1992) e implica também na participação democrática e livre dos/as alunos/as nas atividades e exercícios comuns.

Escrevendo sobre o amor e o diálogo, no seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire acrescenta:

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens se recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de quem a pronúncia do mundo é a tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado à priori do diálogo [...] Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo ao outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 1987, p. 80-81).

Nota-se que Freire enfatiza o diálogo por meio do amor e da fé em que os seres humanos poderão estabelecer uma relação de confiança e humildade, relação essa capaz de permitir aos sujeitos uma leitura e releitura de mundo, criando e recriando um clima suficiente para melhores aprendizados e reflexões. Dentro dessa lógica freireana das leituras de mundos e de contextos o/a aluno/a é colocado como alguém que precisa ser interpretado a partir dessas trocas e interações, respeitando-se essas leituras e seus contextos.

Interessante também é que, para Freire, não existe a leitura da palavra sem a leitura de mundo. Necessariamente o/a aluno/a tem que compreender sua situação no mundo e transformá-lo. Isso faz do processo de ensino um momento político e crítico, no qual o/a aluno/a deixa de decorar certos assuntos e passa a compreendê-los, ampliando seu entendimento sobre certas situações e contextos, sobre seu mundo e realidade.

Em consonância com o modo de pensar de Paulo Freire, Ellen White também entende a relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a, motivada pela fé, amor e humildade. Assim como Freire, também estabelece uma relação entre a palavra (Verbo Divino, no seu entender religioso) e a atitude do educador comprometido com seus estudantes. Atitude esta que, invariavelmente, passa pelo diálogo e pela fé de que se pode construir uma educação assim.

Contra o autoritarismo na educação, ambos estabelecem a lei do amor como sendo a máxima e fio condutor para o diálogo, o qual se torna um lugar de encontro. Assim, podemos dizer que, em relação a método Freire incentiva educadores e educandos ao diálogo, raciocínio, respeito às opiniões emitidas, e também à leitura de mundo, reflexão crítica da realidade e posicionamento ético.

Considerações finais

Neste artigo procuramos analisar, brevemente, algumas premissas do pensamento de Paulo Freire e possíveis articulações e diálogos com a obra de Ellen White, quando trata de educação e ensino. Freire imergido em um contexto histórico/geográfico do Brasil do século XX e Ellen White, nos Estados Unidos do século XIX; ambos com reflexões e ideias à frente de seu tempo, fizeram com que suas obras quebrassem a barreira de sua própria época, de modo a se tornarem universais, imortalizadas pela grandeza e importância dentro do contexto da educação e da pedagogia.

Por meio de análise de alguns de seus escritos sobre educação, traçamos aqui um perfil de como Freire e White consideram a educação em seus múltiplos aspectos, como o papel da escola, do/a aluno/a, do/a professor/a e o método a ser empregado. Observamos também alguns pontos em comum no modo como encaram o processo educacional e as propostas que têm em relação aos diversos temas envolvendo a educação, a família e a sociedade.

Em White encontramos a ideia da educação que prepara o/a aluno/a para a vida, em seus aspectos físicos, intelectuais, morais, espirituais e éticos, tendo a Bíblia como referencial teórico e guia de instrução para tornarem práticos esses conceitos. Notamos também a ênfase que dá a Natureza como espaço de aprendizagem e elo de ligação entre a obra criada e o Criador, permitindo ao ser humano a reflexão de que é um ser não apenas educável, mas capaz de quebrar barreiras e transpor limites, visando todo o período de sua existência como aprendiz. White, através de seus escritos enaltece, nessa ligação com a Natureza, os aspectos positivos do trabalho, do enobrecimento do caráter, do crescimento científico e literário. Ao tratar ela da liberdade do ser humano, através da educação e da

relação com o Criador, contribuiu para que o espaço da escola se tornasse transformador, democrático, ou seja, contrário à realidade proposta pelos opressores.

Enfim, encontramos em White uma clara preocupação em apresentar um processo educacional que prepare o/a aluno/a para a vida física, porém com ênfase na conduta moral e cristã e, como abordamos ao longo do trabalho, preparando o/a aluno/a para assimilar valores eternos, aspectos estes que o tornam semelhante a seu Criador. Há em White a intenção de apresentar a ideia de libertação do ser humano de tudo àquilo que o impede de alcançar o seu destino final, que é trazer em si a imagem restaurada de seu Autor. Nesse conceito apresenta também a ideia de educação como processo eterno, num trinômio: educação/libertação/redenção (WHITE, 1968).

Já Freire, por outro lado, apresenta suas ideias amparadas no comprometimento com a libertação popular da opressão, das injustiças sociais, dos descasos históricos das sociedades para com os oprimidos. Posiciona-se explicitamente ao lado dos “excluídos”, dos “esfarrapados do mundo”, fazendo um resgate histórico das relações entre opressor e oprimido, entre colonizador e colonizado. Solidariza-se com a causa dos menos favorecidos e dos injustiçados pela sociedade ao longo da história. Pensa em um mundo novo, baseado no amor e onde seja “menos difícil amar” (FREIRE, 1987).

Tanto Freire quanto White apresentam a ideia de mundo novo, recriando esse conceito através do amor, do diálogo. Para White esse novo mundo tem aspecto transcendental, mas Freire o vê dentro do contexto da realidade que nos cerca. Freire vê nesse novo mundo seres humanos libertados, enquanto White enxerga seres humanos redimidos. Ambos visualizam a possibilidade de mudança e transformação do ser humano, ainda que de maneiras diferentes ou motivos diferentes.

Outro aspecto importante apresentado neste trabalho é que, seja em White ou em Freire, há sempre a intenção de se estabelecer uma clara conexão entre teoria e prática. Ambos apresentam suas concepções no campo filosófico, porém, reafirmam que essas ideias desacompanhadas da prática tornam-se sem valor e eficácia em relação ao desenvolvimento do/a aluno/a ou dos processos de ensino/aprendizagem. Concordam nisso quando White afirma que não se pode separar a vida em dois períodos distintos: aprendizagem e prática (WHITE, 1968) e, Freire quando lembra que “separada da prática”, a teoria se transforma em simples verbalismo (TORRES, 1979).

Finalmente, apresentamos algumas propostas em relação a este trabalho que acreditamos serem interessantes para aqueles que desejam se aprofundar nos conhecimentos pedagógicos e em suas relações com as ciências da religião: a) que a obra de Ellen White e Paulo Freire sejam mais lidas e conhecidas, principalmente no meio acadêmico e educacional; b) que professores/as e educadores baseiem suas propostas pedagógicas nas ideias libertadoras, dialógicas e redentoras, colocando esses ideais no cotidiano de suas rotinas de trabalho; c) que, além de o/a professor/a ensinar seu estudante a ler a palavra escrita, o ensine também a ler o mundo, a interpretá-lo, a ter pensamento crítico, a ter

opinião própria, a transformar-se e ser um transformador da sociedade, a lutar por uma sociedade mais justa, democrática, livre e cristã.

Referências

- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1995a.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995b.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre Minha Vida e Minha Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GROSS, R. **Filosofia da Educação Cristã: Uma Abordagem Adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2012.
- TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo. Loyola, 1979.
- VASCONCELOS, V. O.; BRANDÃO, C. R. 50 anos da pedagogia do oprimido: reflexões sobre (re)existência no Brasil e na América Latina. **Revista Artes de Educar**, UERJ, 2018. No prelo.
- WHITE, E. G. **Educação**. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1968.
- WHITE, E. G. **Conselhos Sobre Educação**. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1976.
- WHITE, E. G. **Fundamentos da Educação Cristã**. 2ª Ed. Tradução de Naor G. Conrado. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1996.
- WHITE, E. G. **Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes**. 5ª Ed. Tradução de Isolina A. Waldvogel. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000.
- WHITE, E. G. **Mente, Caráter e Personalidade**. Vol. 1. 5ª ed. Tradução de Luiz Waldvogel. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

Relato de experiência: oficinas pedagógicas como metodologia na prevenção ao abuso sexual na infância

Luciane Weber Baia Hees¹
Marlene Silva Antunes²

Resumo: No âmbito educacional, a articulação entre ensino e aprendizagem encontra na metodologia das oficinas pedagógicas um recurso oportuno. Este artigo tem como finalidade principal trabalhar o processo de formação e organização emocional de crianças, através de oficinas pedagógicas nas quais se pretendeu inibir a incidência do abuso sexual na infância. Essas oficinas foram aplicadas numa perspectiva lúdica, onde as crianças foram influenciadas a serem corajosas e espertas diante do perigo, além de aprender a se defender e vencer o medo de buscar ajuda de um adulto de confiança. Fundamentando-se em estudos que valorizam o lúdico e seu papel na educação, além de apoiar-se no Estatuto da Criança e do Adolescente quando afirma que “todas as crianças e adolescentes têm o direito de viverem livres de toda a forma de violência”, relata-se sucintamente uma experiência de oficinas realizadas e alguns dos resultados identificados. Por fim, conclui-se reforçando a evidente necessidade de trabalhar a prevenção do abuso sexual infantil, e sugere-se que isso seja realizado através de uma metodologia pedagógica, sem impor medo na criança ao preveni-la de situações que podem expô-la ao abuso sexual.

Palavra-chave: prevenção; abuso sexual; infância; metodologia pedagógica; lúdico

¹ Doutora em Psicologia da Educação na PUC - SP. Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: luciane.hees@unasp.edu.br

² Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e Extensão Clínica: Psicodiagnóstico. Especialidade em Educação Preventiva pela Shield, Washington DC.

Experience report: pedagogical workshops as a methodology to prevent sexual abuse in childhood

Abstract: The methodology of pedagogical workshops are a resourceful opportunity in the teaching-learning methodology in education. The main purpose of this article is to explain the process of formation and emotional structure of children through pedagogical workshops that intended to prevent the incidence of child sexual abuse. These workshops were applied in a playful perspective, where children were influenced to become courageous and smart in the face of danger by learning to defend themselves and overcome the fear of seeking help from a trusted adult. Based on studies that value playing time and its role in education, in addition to supporting the Statute of Children and Adolescents that it states “all children and teenagers have the right to live free from all forms of violence”, an experience of the workshops conducted and some of the results identified were briefly reported. Finally, this study concluded itself by reinforcing the evident need to work on the prevention of child sexual abuse, and suggested this can be done through pedagogical methodologies without imposing fear on the children by preventing them from situations that may expose them to sexual abuse.

Keywords: prevention; sexual abuse; childhood; pedagogical workshops; ludic

O tema do abuso sexual na infância deveria ser trabalhado como um processo educativo da prevenção ao abuso sexual contra o menor. Com essa preocupação, pretendeu-se resgatar o instrumento lúdico, ratificado por diversos autores, sendo um dos mais antigos Aristóteles, filósofo grego que viveu entre 427 e 347a.C. Para ele, meninos e meninas deveriam utilizar jogos no processo de aprendizagem. Já no século 21, encontramos respaldo em Macedo, Petty e Passos (2005), que entendem o brincar como algo agradável em si mesmo, ou seja, a criança brinca pelo prazer proporcionado pela atividade, mas isso não significa que não se pode propor objetivos que extrapolem essa perspectiva, oferecendo aprendizados ricos de significado.

As oficinas que foram aplicadas foram criadas a partir de um modelo nomeado “caixa surpresa”, nome bastante aceito e apreciado pelas crianças. A caixa surpresa é trabalhada através de 7 passos baseados na grade de temas sugeridos pela ONU. Os passos desta estratégia apresentam um perfil mediador que facilita o diálogo com as crianças, pois nem sempre a criança tem coragem de falar o que se passa com elas. A caixa surpresa inclui em suas atividades brinquedos e objetos familiares ao cotidiano da criança. Esta proposta é considerada de “apoio primário” em caso de agressão sexual e

violência escondida na vida da criança, apoio esse que muitas vezes é a única ajuda para a criança que esteja sofrendo agressões físicas e sexuais.

Pesquisas, como aquelas feitas pela Pan American Health Organization (PAHO), em Washington DC, de março de 2018, relatam que:

estudos em cinco comunidades de Lusaka (Zâmbia), revelaram excelentes resultados na conduta de terapia cognitiva centrada no trabalho contra stress pós-traumático, para tratar crianças afetadas pela violência e outras adversidades. O tratamento esteve a cargo de conselheiros não especializados e supervisionados, e não por profissionais especializados em saúde mental. Os estudos revelaram que os sintomas de traumas foram reduzidos em 82% no grupo de intervenção e uma redução de 21% no grupo que havia recebido tratamento habitual com especialistas. Estes resultados são especialmente importantes devido à impossibilidade de milhões de crianças não serem acolhidas no tratamento com profissionais de saúde mental, devido aos baixos recursos financeiros para contratar esses serviços especializados.

Qualquer conduta sexual contra a criança é crime, e agir com urgência é a nossa prudência. Por isso, o assunto não deve ser tratado como mera informação, mas como um trabalho educativo na prevenção ao abuso sexual infantil.

Nas oficinas realizadas, a música ocupa um papel de destaque ao ser utilizada para despertar sentimentos guardados na alma, junto às histórias e brincadeiras que desenvolvem valores e conceitos na formação da criança. Pois é ouvindo histórias e brincando que penetramos no mundo infantil e tentamos levar a criança sentir que não está só no universo social.

A música, a arte, as histórias, as brincadeiras e as atividades didáticas são oferecidas dentro do que se nomeou “caixa surpresa”. Desempenha o papel de um despertar para desenvolver habilidades na criança, para que esta aprenda a cuidar de seu corpo como sua propriedade, expressar seus sentimentos e motivar a comunicação com um adulto de confiança. Saber que se alguém a deixa com medo, triste ou com vergonha, deve correr e contar tudo.

Esse artigo, de natureza descritiva, trata-se de um relato de experiência, que apresenta sua aplicação e resultados numa abordagem qualitativa. Buscou-se responder o seguinte questionamento: Como as oficinas pedagógicas podem identificar e inibir a incidência do abuso sexual na infância?

As oficinas foram aplicadas com a participação de um grupo de seis alunas do curso de pedagogia de uma faculdade no interior do estado de São Paulo em 2017. Lideradas pela pesquisadora e outras docentes que se voluntariaram para aplicar o projeto, o grupo escolheu os livros “A Menina Corajosa” e o “Menino Esperto” e criaram o livrão, um tipo livro artesanal, grande, criativo e ilustrado com a história adaptada. Depois do material preparado e das reuniões de treinamento, foram aplicadas as oficinas pedagógicas em 35 crianças de uma escola pública da região.

O abuso sexual

Segundo Lima (2006),

'Violência intrafamiliar e institucional', são formas agressivas e cruéis de se relacionar no interior das famílias, na escola e em outras instituições[...] produzindo danos físicos, emocionais, sexuais e, por vezes até a morte[...] Constitui todo ato sexual com intenção de estimular sexualmente a criança ou o adolescente, ou visando a utiliza-lo para satisfação sexual. Essa categoria abrange obter as relações hétero ou homossexuais, cujos agressores estão em estágio de desenvolvimento psicossocial mais adiantado que o da criança ou adolescente (LIMA, 2006, p 25).

O Abuso Sexual na Infância é um crime silencioso e um assunto difícil de ser tratado com a criança.

É a epidemia que tem exposto a cada ano milhões de crianças em todo o mundo, segundo a World Health Organization (OMS, 2018). Esta realidade está presente em toda sociedade. Como consequência, estas crianças estão expostas pelo resto de suas vidas a padecer enfermidades mentais, transtornos de ansiedade e enfermidades crônicas, levando-as ao abuso de drogas, delinquência e problemas sociais (LIMA, 2006. p. 25).

A prevenção sexual infantil é um tema que precisa ser expandido de maneira correta e educativa segundo a faixa etária da criança. Estudos governamentais em todo o mundo têm aplicado formas de colocar fim a todas as discriminações e violência contra mulheres, crianças e adolescentes. Cada vez mais é necessário uma imersão maior no tema para aumentar nossos conhecimentos sobre a melhor maneira de prevenir essa epidemia.

O conjunto de estratégias sugeridos neste estudo procura unificar as iniciativas já existentes para criar consciência de que nenhuma sociedade é imune à violência contra as crianças e adolescentes. Mesmo cientes da gravidade, jamais deveríamos trabalhar uma ação preventiva agressiva, apresentando o crime contra a criança de forma franca e real, desrespeitando a inocência e quebrando etapas do desenvolvimento infantil. Portanto, torna-se extremamente necessária a criação de uma metodologia pedagógica preventiva ao abuso sexual na infância, e evitar os programas que aparecem na internet com mensagens de prevenção não apropriada para a idade criança. Falar inadequadamente para a criança do crime contra ela, poderá nos levar a criar uma nova geração emocionalmente doente. Por isso, enfatiza-se o lúdico para trabalhar com essa problemática.

A prevenção ao abuso sexual infantil deve iniciar quando a criança ainda é bebê, por isso "o cuidar" descrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil propõe base para a elaboração de um plano de atendimento aos cuidados, como por exemplo, trocar fraldas em bebês e crianças pequenas, e a importância de repensar esse ato como um processo educativo e de especial planejamento. De acordo com a UNICEF, a primeira lição da educação preventiva ao abuso sexual infantil a ser ensinada às crianças é saber que o corpo lhe pertence e deve ser bem cuidado.

Esta é uma importante ação para que todas as escolas criem um efetivo programa de prevenção à violência infantil em seu currículo, especialmente para a idade mais vulnerável; mas este senso poderá ser efetivado ou não dependendo como isto é considerado. Portanto, vale repensar como a universidade ocupa uma função importante preparando seus alunos para serem mediadores dos valores humanos, articulando ainda conhecimentos acerca do direito da criança e do adolescente, pressupondo passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa que trabalhe o ser como um todo. Esse trabalho também investiga, portanto, a religação dos saberes a partir do reconhecimento das consequências que o abuso sexual infantil traz à vida da criança em nível cognitivo e social, comprometendo não só sua saúde física, mas a preservação à vida. Diante disso, as oficinas foram aplicadas em parceria com alunos do Curso de Pedagogia.

Metodologia

O presente estudo é de natureza descritiva, pois trata-se de um relato de experiência que apresenta sua aplicação e resultados numa abordagem qualitativa. Buscou-se responder o seguinte questionamento: como as oficinas pedagógicas podem identificar e interferir para inibir a incidência do abuso sexual na infância?

Vieira e Volquind citam Cuberes (2002, p. 11) ao explicar que as oficinas são “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Ou seja, uma forma de construir conhecimento cujo foco está na ação, mas fundamentada em bases teóricas.

As oficinas planejadas deveriam promover para as crianças a oportunidade de vivenciar situações concretas e acarretar aprendizagens significativas. Segundo Paviana e Montana (2007), baseando-se no tripé “sentir-pensar-agir”, é preciso mudando o foco tradicional da aprendizagem, passando a incorporar a ação e levando à reflexão. São finalidades das oficinas pedagógicas: “(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e, b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes” (PAVIANI; MONTANA, 2007, p. 78).

Além das oficinas pedagógicas, utilizou-se muito da observação. Para Flick, (2004) o observar é outra destreza da vida cotidiana, tão importante quanto o falar e o escutar. A observação permite ao observador descobrir como algo se processa e se sistematiza metodologicamente e é aplicado na investigação.

Um dos objetivos da proposta foi observar se as oficinas seriam efetivas e capazes de trazer benefícios satisfatórios para a criança em situação de abuso e promover a prevenção, através do lúdico, sem que ela percebesse as intenções no momento, objetivando protegê-la do incômodo que a realidade do abuso impõe à sua vida, considerando a luta interna que a criança sente ao lidar com a situação.

Estratégia de apuração dos resultados

A amostragem refere-se ao resultado da participação nas atividades lúdicas desenvolvidas durante as oficinas pedagógicas de educação preventiva ao abuso sexual infantil. A estratégia de apuração dos resultados foi pela observação aos alunos durante todas as intervenções aplicadas nas oficinas e as atividades do livro direcionadas por faixa etária.

Número de participação de crianças e adolescentes nesta pesquisa

Ao todo, foram 1270 participantes, sendo que o período de aplicação de cada oficina foi de uma semana durante um período de aula, para cada faixa etária.

Locais das oficinas aplicadas

As oficinas ocorreram em escolas e clubes infantis.

Resultados na participação

Todas as crianças participaram com unanimidade e espontaneidade nas atividades direcionadas pelas oficinas.

Aspecto Legal das aplicações das oficinas

Foi comunicado aos pais e responsáveis por cada criança sobre a implantação do projeto das oficinas. Também foi comunicado ao órgão público de proteção à criança e ao adolescente sobre suspeita de abuso: a Vara da Infância e Juventude.

Amostragem da pesquisa

Devido às respostas escritas serem confidenciais, exceto quando permitidas pelos responsáveis pela criança, iremos apenas apresentar algumas amostras conforme segue no quadro abaixo:

Quadro 1 – Informações gerais da pesquisa

Número de crianças e adolescentes participantes:	1270
Número de crianças e adolescentes participando ativa e espontaneamente:	1270

Manifestações dos alunos em casos de riscos durante as oficinas:	Em todas as oficinas, houve vários pronunciamentos de crianças e adolescentes através de escrita, fala ou desenhos.
Exemplo de amostras de cada oficina através do pronunciamento de crianças com seu parecer em relação à sua participação nas oficinas:	Todas as crianças participaram, e aquela que estava com o braço quebrado solicitou que alguém escrevesse suas palavras.
Ocorrência de suspeita de casos de abuso ou presença de algum trauma, como bullying:	Dificuldades para vencer o luto pelo pai. Espancamento pela tia que possuía a tutela da criança. Traumas por diversas formas de negligências. Os casos foram comunicados aos responsáveis pela criança. Casos mais graves foram relatados espontaneamente pela criança, por escrita, fala ou desenho. Porém, apresentaremos apenas um caso que foi registrado através de desenho e autorizado pela mãe. A criança de 5 anos de idade mostrou livremente através de desenhos e expressões verbais sua necessidade de expressar seus sentimentos, positivos e negativos da sua história de vida.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Relato /descrição

O projeto de prevenção ao Abuso Sexual Infantil procura inserir sua metodologia no processo educativo articulado à BNCC, Base Nacional do Currículo Comum, que exalta o potencial da aprendizagem a partir de experiências lúdicas e interativas. Para a Educação Infantil, a BNCC trabalha “o cuidado” como base fundamental. Entende-se, com esse pensar, que é preciso que o educador seja um profissional humano, criativo, dinâmico e capaz de lidar com as necessidades básicas da criança e sua vulnerabilidade. Também precisa ser preparado para lidar com a multiplicidade do desenvolvimento cognitivo da criança, planejando as ações educacionais de forma estratégica para conseguir obter os resultados desejados, fundamentando nas teorias da neuro educação, disciplina que estuda como o cérebro processa a aprendizagem.

Sintetizando aqui de forma as questões básicas destes componentes, nós temos: a sensação, emoção, significado, imitação e ludicidade, aplicando os 5 órgãos dos sentidos que estão relacionados com a percepção; deve-se considerar especificamente as fases cognitivas da criança, segundo Jean Piaget. “O cérebro precisa se emocionar para aprender”, disse Francisco Mora³, especialista em neuro educação, em entrevista para a revista *Prosa, Verso e Arte*. Conforme a proposta deste estudo, a ludicidade permeia todas as etapas em conjunto para que o tema tenso de criminalidade do abuso sexual infantil seja uma proposta preventiva, livre de ser tratado na complexidade de sua realidade, porém sendo capaz de tornar a criança menos vulnerável.

³ Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com>. Acesso em: 21/02/2017.

Para sistematizar e fundamentar a proposta, foram elaborados grupos de ações participativas com a direção da escola em atendimento, professores, psicólogos, orientadores e monitores, atuando em pequenos grupos com os alunos. Os relatórios dos resultados das oficinas foram apresentados à direção das escolas, as quais submetem os casos de suspeitas de abuso ao departamento de defesa da criança e do adolescente.

Oficina de prevenção educacional contra o abuso sexual infantil

A caixa surpresa é um modelo sugestivo de oficina de prevenção ao abuso sexual infantil que deve ser aplicado em pequenos grupos divididos por faixa etária durante 3 a 5 dias consecutivos no período de 45 minutos por dia.. No quinto dia finalizamos a oficina com uma dramatização, “História no Palco”, baseada nas atividades realizadas durante a semana. É importante que se faça reuniões com a direção da escola e com os colaboradores, antes de aplicar as atividades da “caixa surpresa.”

Nesta reunião devem ser apresentados todos os passos que seriam desenvolvidos durante a semana, a necessidade de falar sobre a dura realidade das crianças que são abusadas, bem como de estarem preparados para acolher crianças e encaminhá-las ao Serviço de Proteção à Criança, caso estejam sofrendo violência sexual. Cada proposta da caixa surpresa segue os 7 passos da Prevenção indicados pela OMS.

A primeira orientação para essa atividade é preparar uma caixa bem bonita no tamanho ideal para comportar 3 bonecos e objetos importantes para o cuidado do corpo (como escova de dente, sabonete, pente, óculos solares, termômetro, uma caixinha vazia de medicamento, chinelos, roupas apropriadas para cada estação do ano e outros). É importante lembrar que estamos trabalhando o coraçãozinho das crianças para uma mensagem repulsiva com roupa figurada, usando histórias em metáfora, música e brincadeiras. É necessário criar um ambiente bem aconchegante para falar deste assunto. Não podemos permitir interrupções, nem trabalharmos sozinhos, mas procurar criar uma equipe comprometida e radiante para estar à frente do programa.

Seria importante ter um psicólogo, assistente social ou um psicopedagogo para acompanhar as atividades e atender casos diagnosticados. Porém, poderá ocorrer o fato de uma criança escolher o professor para revelar seus conflitos, então ouça com atenção e ajude a criança a se revelar. Não mostre tristeza ou espanto enquanto a ouve. Fale com ternura e positividade com a criança. Seja confidencial, jamais exponha ao público a vida do menor, pois isso poderá ter grande repercussão negativa sobre ele. Proteja-se também, pois o abusador é um criminoso. Lembre-se que é possível fazer denúncias anônimas. Faça relatórios contendo exatamente o que a criança pronunciou, anotando os importantes passos: o que aconteceu, quando aconteceu, onde aconteceu, quem abusou da criança.

Este será o relatório que deverá ser entregue ao Serviço de Proteção à Criança. Para cada dia utilize um a dois passos da metodologia.

A fundamentação desta metodologia está baseada na grade proposta pela ONU, Organização das Nações Unidas, que estabelece as seguintes bases para serem trabalhadas: levar as crianças a reconhecerem que são donas de seu próprio corpo; saberem diferenciar entre contatos físicos adequados e não adequados; conhecerem situações de maltrato; dizerem não e revelarem o abuso a uma pessoa adulta de confiança. Para a caixa surpresa acrescentamos mais 3 passos: listar nomes de pessoas confiáveis em casa, na escola e na comunidade; levar a criança a memorizar seu endereço residencial e telefones úteis. Desenvolver habilidades na criança para expressar seus sentimentos e não se sentir culpada se algo do tipo acontecer. Percebeu-se em todas as oficinas que a aplicação da caixa surpresa é um atrativo para as crianças e as deixam mais confiantes.

Material didático para caixa surpresa

Figura 1 – Bonecos adquiridos na Amazon, valor 25 dólares cada



Figura 2: Brinquedos comprados online



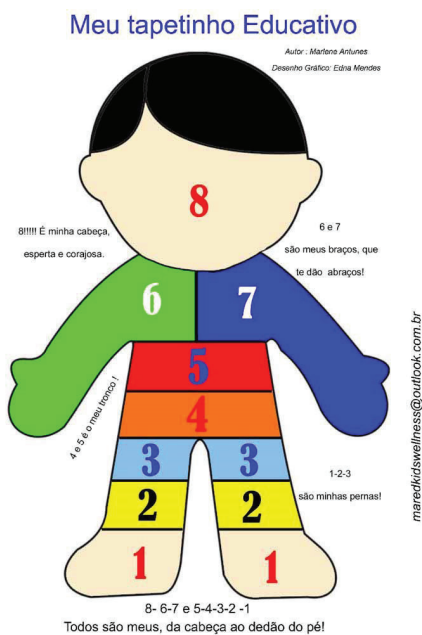
Figura 3 – marca páginas feitos com os personagens do livro



Figura 4 – Brinquedos comprados em loja



Figura 5 – Imagem do tapete educativo para prevenção de abuso infantil

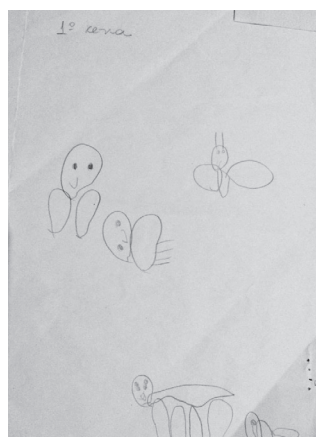


Resultados

Os resultados da pesquisa foram tão significativos em todas as oficinas pedagógicas, que não mais foi necessário dúvidas dos objetivos esperados. As respostas das crianças e adolescentes foram espontâneas, tanto por escrita, fala ou desenhos, mas tais registros foram e devem ser extremamente sigilosos e com acolhimento aos casos que o Serviço de Proteção à Criança julgasse ser necessário. Segue abaixo o relato de um dos resultados:

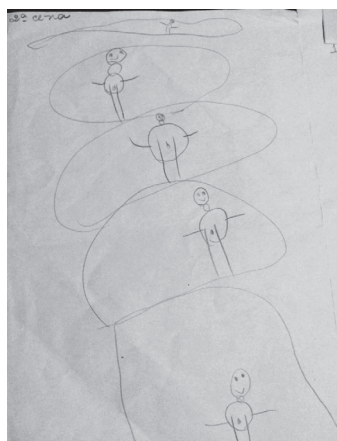
Primeira cena: “eu quero desenhar os animais que eu gosto: Joaninha, borboleta, tartaruga”. A criança olhou o quadro na sala de aula com os animais e disse que iria copiá-los, e os copiou, da sua maneira infantil.

Figura 6 – Desenho da primeira cena



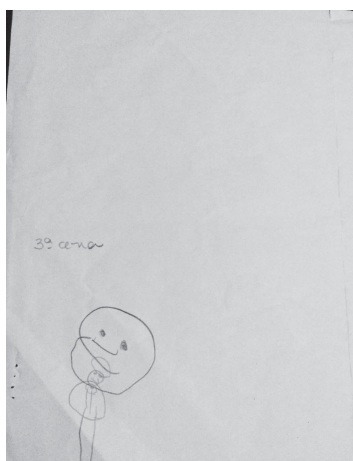
Segunda cena: “Este é o meu prédio onde moro. Em cada andar tem uma criança, mas eu não conheço essas crianças.” (O último andar, ela diz ser o dela e o desenhou) “Mas a minha mãe não pode ser desenhada aqui.” (Afirmou a aluna, como se estivesse escondendo e protegendo a mãe no outro lado da folha de papel).

Figura 7 – Desenho da segunda cena



Terceira cena: Esta é a minha mãe! Ela tem uma cabeça grande” (Falou com segurança e ternura.)

Figura 8 - Desenho da terceira cena

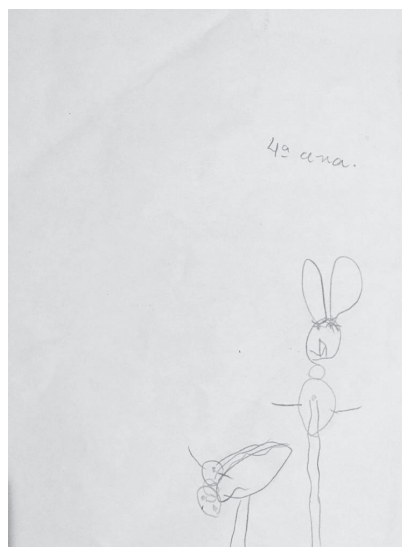


Quarta cena: "esse é o meu pai!" (Falou com asco e certo desprezo) "É o 'fulano'!" (Nome preservado. Todas as demais vezes o mencionou como 'fulano', e não como pai). "A cabeça do fulano é pequena, mas ele tem cílios muito grandes", falou com desagrado, e fez os riscos dos cílios com energia. "Ele tem chifres, parece orelhas de coelho"

Quinta cena: "Aqui, é uma mesa, e eu estou deitada em cima da mesa" A criança fez uma pausa e perguntou: "como é mesmo uma cara triste? Já sei, é assim." A criança mesma deu a resposta rapidamente, fez um risco na boca e continuou. "Eu estou deitada e o fulano tirou a minha roupa. Ele tem uma língua muito grande", falou com ênfase.

Vale acrescentar que a elaboração da quinta cena foi realizada com muita rapidez pela criança. Diante da gravidade, resolvi finalizar seu enredo dizendo que o fulano está muito distante e ela, a criança, está cheia de pessoas que a protege e a ama. A criança gostou muito da música "Sou feliz", da poesia e da dinâmica: "o meu corpo é todo meu, da cabeça ao dedão do pé", diz a letra.

Figura 9 – Desenho da quarta cena



Em abril de 2016, uma pesquisadora deste trabalho realizou um curso chamado “Protec Children” pela *Shields the Vulnerable*, em Washington DC. Durante o período de 1997-2018 desenvolveu oficinas de prevenção ao abuso sexual infantil, com 1270 crianças e adolescentes, o qual apesar de ser um número pequeno, é bastante significativo e ajudou a escrever as páginas de livros infantis abordando este tema. As oficinas obtiveram respostas positivas na participação das crianças e adolescentes ao expressarem seus sentimentos positivos e negativos através da fala, escrita ou desenhos, conforme a idade de cada uma delas. O estudo ainda registrou fatos claros e concretos de crianças do Ensino Fundamental Inicial que sofreram situações perturbadoras e dolorosas após assistirem um filme na escola em que a menina foi abusada por seu avô. O medo e o pânico alcançaram essas crianças e a figura do avô e do pai lhes tornou insegura. “O quarto escuro foi-lhes um pesadelo na hora de dormir”, afirmaram as mães dos alunos.

Outro fator a ser visto é o bullying, o qual tem sido o estigma que prepara o caminho para a violência e o abuso sexual, pois deixa a vítima ainda mais vulnerável. Quando uma criança sofre agressões de bullying sucessivamente – geralmente acontece com crianças de natureza mais tímida – ela tende a se travar emocionalmente e esconder o trauma, não revelando aos seus responsáveis. Isto poderá deixá-la ainda mais indefesa, conforme foi presenciado no caso de algumas crianças nas oficinas realizadas.

Ao entrevistar um funcionário da Organização Pan Americana de Saúde em Washington DC em março de 2018, pode-se verificar que em escolas no país e em vários outros que adotaram em seus programas projetos educacionais de prevenção ao bullying e violência, alcançou-se porcentagens significativas na redução ao abuso. O programa intitulado “Entorno Escolar Seguro e Propício” foi aplicado pela UNICEF na Croácia, associadamente com o Ministério da Ciência, Educação e Esporte, e a capacitação de professores do país. Como resultado, entre os anos de 2003 a 2011, a violência foi reduzida pela metade em 37% das escolas do Ensino Fundamental no país. Durante esse período, 301 escolas (principalmente Escolas de Ensino Fundamental) aplicaram o programa e 163 ganharam o título de “Escola Livre de Violência” e 85 destas escolas conquistaram a renovação deste título por 3 anos. Com esse sucesso e incentivo, o mesmo projeto foi aplicado na Bulgária, no Cazaquistão, em Montenegro, na Servia e na Eslovênia. Deveríamos cada vez mais espelhar-nos nesses exemplos e aplicar anualmente programas educativos de prevenção aos maus tratos e abuso sexual ao menor, através de escolas públicas e particulares, entidades religiosas e comunidades em geral, reforçando trimestralmente os principais tópicos aplicados.

Considerações Finais

Investe-se fortunas e tempo em pesquisas para criar medicamentos para o combate de várias doenças e epidemias, mas nem todas estas doenças são tão intensas e destrutivas como o abuso se-

xual infantil, que silenciosamente mutila almas infantis pelo resto da vida, e muitas vezes deixam as vítimas sem receber socorro. A criança nunca deixará de ser indefesa, porém é possível torná-la menos vulnerável. Conclui-se, após estudos, pesquisas e a aplicação desse projeto, que é preciso levantar compêndios metodológicos para se construir uma educação preventiva ao abuso sexual infantil, respeitando o desenvolvimento da mente da criança. O lúdico nesta proposta fará a diferença para uma intervenção metodológica de urgência na prevenção do abuso sexual na infância.

Referências

ÉSTHER, A. B. Por que se faz pesquisa qualitativa? Disponível em: <https://bit.ly/34eEvDO>. Acesso em: 19 out.2020.

FINKERHOR, D. **Childhood victimization: Violence, crime and abuse in the lives of young people**. New Hampshire: Oxford Scholarship Online, 2008.

LUTZJER, J. R. **Preventing violence: Research and evidence based intervention strategies**. American Psychological Association, 2006

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Inspire: sete estratégias para pôr fim à violência contra as crianças**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3IKhe2E>. Acesso em 14 outubro de 2020.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: Relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago 2009.

PRICE, J. M. **A Pedagogia de Jesus**, 2ª Ed.. Rio de Janeiro: Editora Juerp, 1993.

THE NATURAL CHILDREN PROJECT. GERSHOFF, E. **Report on physical punishment in United States: What research tell us about its effects on children**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3j4bvTr>. Acesso em: 14 de out. de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Plan de Acción Mundial: Los sistemas de salud enfrentan laa violencia contra las mujeres y las niñas**. 2017 Disponível em: <https://bit.ly/2H5JdLi>. Acesso em: 14 de out. de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Responding to Children and Adolescents Who Have Been Sexually Abused: WHO clinical guidelines 2017**. Disponível em: <https://bit.ly/317s5Me>. Acesso em: 14 de out. de 2020.