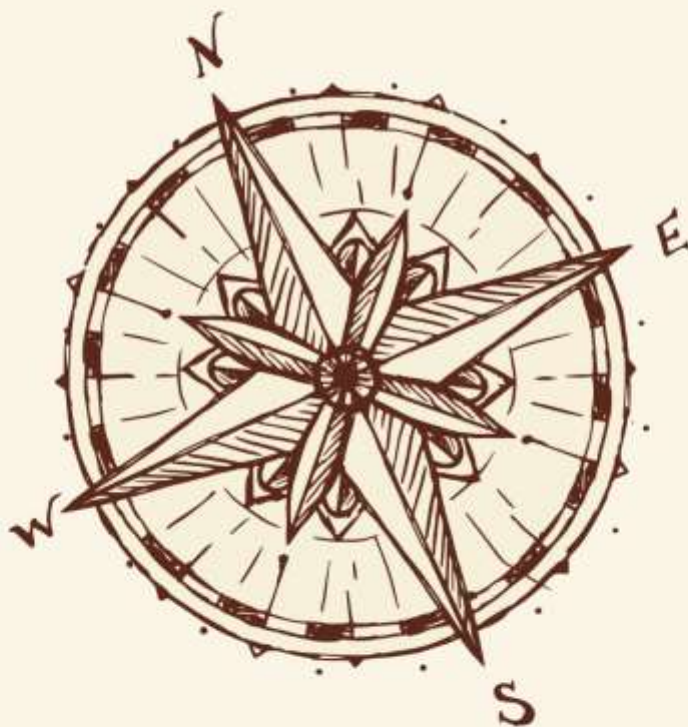


VILMAR BAGGIO [ORG.]
VOLUME 01



RUMOS DA EDUCAÇÃO



**REFLEXÕES CRÍTICAS DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO QUE TÊM COMPROMISSO COM AS
DIREÇÕES DO ENSINO NA ATUALIDADE**

RUMOS DA EDUCAÇÃO

2ª Edição

Vilmar Baggio

[Organizador]

NOTA: Dado o carácter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil

Aline Mendonça dos Santos - Brasil

Fausto Franco Martinez - Espanha

Jorge Alejandro Santos - Argentina

Miguel Escobar Guerrero - México

Carla Luciane Blum Vestena - Brasil

Ivo Dickmann - Brasil

José Eustáquio Romão - Brasil

Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann

Financeiro: Maria Aparecida Nilen

Gerente: Vilmar Baggio

Diagramação e Edição de Vídeos: Renan Fischer

Marketing e Redes Sociais: Julie Luiza Carboni

FICHA CATALOGRÁFICA

B1448r Baggio, Vilmar.

v. 1 Rumos da educação I / Vilmar Baggio (organizador). 2.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019. (Coleção Rumos da Educação; 01)

ISBN: 978-65-80183-49-4

1. Educação. I. Título. II. Série.

CDD 370.1 – 22.ed.

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]

Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro

CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS

dialogar.contato@gmail.com

www.dialogofreiriano.com.br

Whatsapp: [54] 98447.1280

Vilmar Baggio
[Organizador]

RUMOS DA EDUCAÇÃO
VOLUME I
2ª Edição

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2019

SUMÁRIO

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO

Ivanio Dickmann9

CONTEXTO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Stênio Severino da Silva, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom, Idianes Teresa Mascarelo11

PERÍCIA AMBIENTAL: ANALISAR OS PROCEDIMENTOS FORENSE SOBRE IMPACTOS AMBIENTAIS DO CENTRO DE PERÍCIA CIENTÍFICA EM CASTANHAL.

Airles de Fátima Mesquita dos Santos, Ronald Mascarenhas29

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Aldenei Moura Barros43

IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Ana Selia Rodrigues Novaes, Thiago Emanuel Rodrigues Novaes59

AS IMAGENS AJUDAM NO APRENDIZADO DE UMA LINGUA ESTRANGEIRA

Andrea Pietra de Góes Torres67

DO CICLO DA VIOLÊNCIA AO FEMINICÍDIO: AÇÃO DOCENTE E AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS PARA VALORIZAÇÃO DA VIDA.

Angélica Cristina Bezerra75

DESAFIOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA EM UM CURSO DE LICENCIATURA DO IFCE

Antônia Duciene Feitosa Lima, João Paulo Guerreiro de Almeida, Ana Karine Portela Vasconcelos, Vera Mônica de Vasconcelos87

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adeliane Tomaz da Silva, Aparecido da Silva99

PROJETO RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE AVANÇO INTELECTUAL NOS ESTUDANTES COM DISTORÇÃO SÉRIE IDADE, 7º E 8º ANO NO COLÉGIO ESTADUAL ROTARY EM FEIRA DE SANTANA/BA	
<i>Arivaldo Vieira de Santana</i>	117
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: PROPOSTAS PARA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Artur Pires de Camargos Júnior</i>	133
A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO POLÍTICA: O QUE PENSARAM INTELECTUAIS EUROPEUS, AMERICANOS E BRASILEIROS NO SÉCULO XX	
<i>Aumeri Carlos Bampi, Jeferson Odair Diel</i>	153
O AFETO COMO MOTIVADOR NO ENSINO ESCOLAR	
<i>Benedito Carlos Alves dos Santos</i>	173
A CONTRIBUIÇÃO DA FEIRA DE CIÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO	
<i>Carlos Roberto de Sousa</i>	187
LEITURA DELEITE COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA DE LEITORES NA ALBABETIZAÇÃO	
<i>Carmen Regina Gonçalves Ferreira</i>	203
O PROFESSOR E O HÁBITO DE LER: FAZER E REFAZER-SE ATRAVÉS DA LEITURA	
<i>Carolina Junqueira Singulano</i>	217
OS EMBATES EM TORNO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA CONTEMPORANEIDADE: DESCONSTRUINDO CONCEITOS E PRECONCEITOS	
<i>Celso Gabatz</i>	229
AÇÃO E REFLEXÃO: CRITICIDADE NO MUNDO CONTEMPORANEO.	
<i>Cintia Maria Honorio</i>	243
ATUAÇÃO DOS NÃO DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENTRE FAZERES E NARRATIVAS	
<i>Cléber César da Silva Barbosa</i>	253
A IMPOTÊNCIA DA DIDÁTICA NA SALA DE AULA	
<i>Cleide Selma Lelis Silva Bastos</i>	267

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA VIVÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
PARA A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO
DO SENSO CRÍTICO DO DISCENTE**

*Antonia Edivania Xavier da Silva, Clescía de Carvalho Abreu Pessoa, Keila Rodrigues de Oliveira, Luceni Lázara da Costa Ribeiro.....*277

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA BAIXADA FLUMINENSE**

Clézio dos Santos287

**ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, NA REGIÃO
SUL DO CAPARAÓ CAPIXABA.**

*Damião Amiti Fagundes.....*305

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TECNOLOGIAS NO
ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL**

Daniela de Oliveira Pereira319

**BRASIL CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS,
MARIELLES, MALÊS': A LEI 11.645/2008, O ENSINO DE HISTÓRIA E
A HISTÓRIA PÚBLICA.**

Davison Hugo Rocha Alves337

**A MOTIVAÇÃO E INTERAÇÃO DO DOCENTE E DISCENTE EM
RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

*Francisca Arlete de Medeiros Amarante, Antonia Roberta da Costa Torres, Anilda Dantas da Silva, Olany Lima Vieira da Silva Souza.....*351

ÍNDICE REMISSIVO363

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO

Organizar uma coletânea de artigos é uma das tarefas mais prazerosas e mais desafiadoras de nossa editora. É prazerosa porque entrar em contato com centenas de textos, que chegam até nós para avaliarmos, é um momento agradável, ver que muita gente tem se dedicado a pesquisar os mais variados temas ligados a Educação. Embora, nem todos os textos são aprovados para a publicação, é um prazer ler os resumos que chegam. Ao mesmo tempo é desafiador pelo trabalho que dá organizar vários autores e autoras num mesmo projeto de publicação. São muitas expectativas, muitas ansiedades, muita energia envolvida.

Mas a nossa editora tem um compromisso com a Educação e nos dispomos a dar voz e vez pra quem quer botar seu texto à prova. Quem tem interesse que outras pessoas leiam seus escritos e façam suas críticas e elogios, assim o discurso – impresso – ganha vida na publicação de nossos artigos. O desafio é superado quando os livros chegam em nossas mãos e podemos enviar para cada autor e autora o ebook e o livro físico. É o fechamento do ciclo que se iniciou na intenção de quem se inscreveu para participar e que agora tem um livro pra chamar de seu, e lançar este livro no currículo.

Os rumos da educação agora têm novas contribuições para ladrilhar novos caminhos, a partir da contribuição generosa dos textos que compõe esta coletânea. A pesquisa realizada pelos escritores e escritoras destas páginas é uma partilha de intenções e desejos de fazer a educação em nosso país mais crítica, mais criativa, mais diversa, mais inclusiva, enfim, mais plural. Mas, da intenção, partimos para a prática e para a sistematização. Cada artigo que compõe este livro sintetiza prática e teoria no texto escrito. Quem lê, avança com a leitura destas práticas, que foram refletidas, e se materializam nestas palavras impressas.

Gostamos desta visão: quem escreve, evolui ao refletir sobre seu fazer pedagógico. Quem lê, evolui ao ter contato com a reflexão da prática de quem escreveu. Vejam, é uma relação bonita de ter contato com alguém que te ajuda à distância. E desta relação inusitada, ambos avançam enquanto pensadores e pensadoras da educação. Ainda mais, ambos avançam enquanto fazedores e fazedoras da educação.

Fica aqui um convite pra você adentrar nesta obra com esta perspectiva. Leia com o olhar atento e com o coração aberto para aprender muito. São muitos textos, são muitas visões de mundo, são muitas partilhas sinceras. Enfim, é muita coisa pra

digerir e refletir. E, depois de ter mergulhado nos textos fica o convite para você praticar o que entendeu que é uma boa prática que pode ser inserida no teu fazer e no teu espaço pedagógico.

Os novos rumos da educação são feitos de várias mãos, várias vozes, várias palavras. É uma construção coletiva. Cada um tem uma tarefa que só se concretiza no fazer coletivo. É uma parte do todo. Qual é a sua parte? O que tem feito? Já publicou a sua reflexão? Já compartilhou suas boas práticas? Tá aí mais um convite, para compartilhar, caso não tenha dado este passo.

Nos interessa contribuir também com o avanço da carreira de quem publica conosco e de quem tem contato com nossas publicações. Por isso, cabe aqui, pra finalizar estimular você que nos lê, a se desafiar a publicar também. Como fizeram as pessoas que aparecem nos índices dessa coletânea. Escrever um artigo é uma tarefa eminentemente simples, mas reveladora e disruptiva na vida de quem se dedica a pesquisa em Educação.

Se você tem alguma atividade de pesquisa em seu trabalho, em grupos de pesquisa, na graduação ou na pós-graduação está convidado/a a escrever e publicar conosco nas nossas próximas chamadas de artigos. Se quiser, pode visitar nosso site e lá deixar seus dados para podermos te enviar nossos convites sempre que abrirmos editais de publicação. Sejam todos e todas bem-vindos e bem-vindas.

Uma boa leitura e até breve!

Ivanio Dickmann

Editor Chefe – Diálogo Freiriano.

CONTEXTO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt¹

Stênio Severino da Silva²

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom³

Idianes Teresa Mascarello⁴

1. INTRODUÇÃO

Objetivando iniciar a discussão dessa temática propõe-se a seguinte pergunta: É possível que, na sociedade atual, a educação seja igual para todas as classes sociais? As motivações para iniciar o presente artigo com esse questionamento fundamenta-se na necessidade de gerar uma reflexão sobre a qualidade da educação ofertada pela educação profissional e, tensionar a possibilidade de, no sistema capitalista que domina a sociedade em tempos pós-modernos, perceber-se que a educação apresenta uma dualidade estrutural que em meio a muitos embates entre vários organismos (nacionais e internacionais) não nos parece ser igual para todos.

Neste contexto, a dualidade estrutural reflete uma fragmentação do sistema educacional no qual caminhos formativos diferenciados são definidos de acordo com a classe social, distribuindo os indivíduos em posições opostas na divisão social do trabalho, ora do lado dos explorados, ora do lado da exploração. No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/ IFSC. graduada em Serviço Social pela UNOESC-SMO, especialista em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos, especialista em Gestão Pública. Assistente Social do IFSC câmpus de São Miguel do Oeste. adriana.schmitt@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/ IFSC. stenio.silva@ifsc.edu.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UNOCHAPECÓ. jacinta.marcom@ifsc.edu.br

⁴ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UPF. idianes.mascarello@ifsc.edu.br

Durante muito tempo o atual ensino médio ficou restrito àqueles que continuariam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada aos órfãos e desvalidos. Além disso, a dualidade estrutural se fortaleceu na dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática. A escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção está implícita a divisão entre os dirigentes, ou seja, aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e, os operários, aqueles que o executam. A educação profissional destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho.

Portanto, a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Essa visão é fruto de uma concepção equivocada e preconceituosa acerca da relação entre trabalho e educação que será discutida a seguir.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO

Buscando compreender ontologicamente quando, como e por que ocorreu a separação entre a relação trabalho e educação, na dimensão histórico conceitual, recorreremos aos escritos de Demerval Saviani, mais precisamente a sua publicação de 2007 com o título: Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Saviani afirma que:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (2007, p. 152-153.)

Refletindo sobre essas questões norteadoras, temos que o homem é possuidor de características especiais que o distingue dos animais, sendo ele, único ser que tem o atributo da racionalidade. Segundo Saviani, esse atributo é a particularidade do homem que o permite à fabricação de objetos artificiais, requisito necessário e suficiente para fazer e compreender o processo trabalho e educação, “aprender com o fazer do trabalho, e trabalhar com base no aprendizado adquirido.”

O autor cita Aristóteles, quando esse denomina “o trabalho como uma atividade não digna de homens livres”, explicando que o homem livre é aquele que pensa, contempla, reputa/considera o ato produtivo. Diante dessas explanações tem-se que aqueles que fazem trabalhos manuais agem instintivamente, mas em contraponto, apresenta-se o homem como único ser racional e capaz de produzir e aprender.

Historicamente, verifica-se que a evolução do processo de compreensão do homem que trabalha passou por diversas fases e contextos que explicam a dualidade ainda presente na sociedade atual sobre o fazer e o saber. Contudo, o ponto de partida para compreender que o homem que trabalha não age instintivamente, tão pouco é alienado no processo de trabalho, tem-se que:

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O processo pelo qual o homem se distingue dos demais animais e torna-se ser social é pelo trabalho, pelo ato de produzir seus meios de vida, é pela interação social que ele se desenvolve e se complexifica, sendo que o homem não nasce homem, ele se forma homem através do aprendizado para a produção dos meios para a sua subsistência. Saviani diz que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, sendo esse um processo educativo, que podemos definir como processo ontológico da relação trabalho-educação.

No entanto, o desenvolvimento da produção causou a separação do homem em classes, a classe detentora dos meios de produção e da terra, e a classe que trabalha. Assim, o advento da propriedade privada colocou por terra a tese de que o homem se faz pelo trabalho, já que os que não trabalham, não agem sobre a natureza para transformá-la, vivendo assim, do trabalho alheio. Por outro lado, segundo Saviani, os que trabalham precisam garantir a sua subsistência e a de seus senhores.

Assim, a partir do escravismo e da sociedade feudal passou-se a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.155).

As instituições educacionais, seguindo a lógica da sociedade, onde há os que pensam e os que trabalham, desenvolveram métodos de ensino que aprofundaram essa

separação entre o ensino para o pensar e o ensino para o fazer profissional, entre instrução e trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Conforme Saviani, a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista e o surgimento da burguesia, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, nela o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o que converte o saber de potência intelectual em potência material.

As instituições educacionais tornam-se fonte de acesso aos conhecimentos necessários para todos os membros da sociedade, inclusive os que trabalham. Porém, o conhecimento teve um novo viés pelo advento da maquinaria na revolução industrial, o conhecimento tornou-se abstrato e generalizado. Saviani diz que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. Não sendo mais o ensino repassado de pais para filhos, ou no contato do trabalhador com a sua obra e seus parceiros de trabalho, o aprender passou a ser elitizado e sistematizado pela escola, sendo este ensino guiado e determinado pelos meios de produção e pelas necessidades do processo produtivo, daí, tem-se a bifurcação entre as escolas de formação geral para “os pensantes” e a escola de formação profissional para “os trabalhadores da indústria”.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorrem de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p.159).

Saviani, utilizando-se dos escritos de Gramsci, procurou delinear a conformação do sistema de ensino hoje no Brasil. Segundo o autor, o ensino da educação básica nos níveis fundamental e médio são muito importantes e deveriam introduzir o estudante também ao mundo do trabalho, através do ensino politécnico, pois a eles cabe ofertar os conhecimentos para que o homem consiga compreender e dominar os requisitos mínimos para viver em sociedade. Assim, segundo o autor, o ideal é que a educação oferte já no ensino fundamental, uma educação escolar que tenha o sentido indireto e implícito entre a educação e trabalho, posteriormente, no ensino médio, essa formação deveria ser explícita e direta, levando os estudantes a abordagens mais próximas e contemplativas do mundo do trabalho, construindo assim, a vivência entre o aprender e o fazer, visando recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, através de oficinas que propiciem a interação e

atuação dos jovens para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, não sendo esse o ensino médio profissionalizante, mas sim, a articulação prática com o conhecimento inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo, entre o ensino da cultura e da politecnia.

Sobre o ensino superior, os autores referem-se como proposição para a harmonização e dialética entre ensino e trabalho, que a academia deve ocupar-se das discussões que afetam a vida em sociedade e dos problemas de interesse do cidadão, e não somente ficando na formação intelectual alheia ao mundo do trabalho, propõe-se que a educação acadêmica propicie aos estudantes um espaço de desenvolvimento cultural e de atividade profissional de forma indissociável e valorativa do trabalhador no mundo do trabalho, fortalecendo a omnilateralidade que caracteriza o homem, na sua formação para e pelo trabalho.

A resolução nº 06, de 20 de dezembro de 2012 define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. No seu Art. 6º estão descritos XVII incisos que vem ao encontro da escola idealizada por Saviani, na qual a educação propedêutica e a educação profissional técnica são articuladas visando à formação integral do estudante, o trabalho é assumido como princípio educativo, através da articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, busca-se a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assume-se a pesquisa como princípio pedagógico.

Neste contexto, surge também a importância da indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; e a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; assim como o trabalho escolar através da promoção da interdisciplinaridade assegurando um currículo articulado com a prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. Os institutos Federais de Educação, norteados pela referida resolução, buscam construir seus currículos integradores no ensino médio, contemplando os artigos de forma a incluir os jovens na vida profissional conforme as demandas regionais, com ensino público gratuito e de qualidade.

Figura 1: Trabalho e Educação



A imagem do fanzine acima retrata a dualidade existente hoje entre o mundo do trabalho, a *práxis* do fazer, separado da educação, quando na realidade o importante para a formação omnilateral do homem é ter o trabalho como princípio educativo, e a educação voltada para o atendimento às demandas dos trabalhadores, de forma a contemplar as diversas áreas do conhecimento humano, e propiciar um espaço digno no mundo do trabalho garantindo valorização e igualdade social através de salários justos. A valorização do trabalhador em suas mais diversas atividades laborais perpassa pela necessária quebra da dualidade entre educação e trabalho.

3. MERCADO DO CONHECIMENTO E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Considerando o papel da educação na promoção da justiça social, na equidade e como meio para a transformação social na sociedade contemporânea, partindo das sugestões de Saviani e de Gramsci como uma possibilidade de reforma do ensino para diminuir o dualismo entre ensino e trabalho, e analisando as transformações nos diferentes contextos históricos que tiveram grande influência pelo ensino, nos seus diferentes níveis e modalidades, buscamos nos textos de Feliciano de Sá Guimarães, Lúcia Maria Wanderley Neves Marcela Alejandra Pronko, Juarez de Andrade e Lauriana G de Paiva as proposições para compreender as políticas que norteiam as mudanças no ensino mundial e brasileiro.

A educação é uma moeda valorizada e disputada em todo o mundo, no qual organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Intergovernamental (OI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI) sugerem mudanças na esfera

educacional que afetam diretamente os países de terceiro mundo, como o Brasil. Essas influências, muitas vezes, estão relacionadas à mudanças nas bases da educação nacional, que permeiam a educação formal de toda a população de um determinado país. Num mundo globalizado e capitalista, deter o domínio da educação popular pode significar a orientação do povo para as normativas de interesses de grupos dominantes, visando atender às necessidades de capacitação dos homens para a manutenção de um sistema econômico, de consumo desenfreado, e para o preparo de mão de obra para atender alguns setores comerciais e produtivos específicos, além de manter a ideologia dominante de um sistema político, econômico e social.

De acordo com o relatório do Banco Mundial “os países - e as pessoas pobres – são diferentes dos ricos não só porque têm menos capital, mas porque eles têm menos conhecimento” (1999, p. 1 *apud* NEVES; PRONKO, 2008, p. 151). Essa premissa reafirma que a educação é hoje, uma moeda de troca importante no mundo globalizado e capitalista. Ainda, de acordo com o relatório do Banco Mundial

A pobreza tem muitas faces e muitas se autopropetuum. Os pobres carecem de instrução, de serviços de saúde adequados, de acesso ao crédito e de haveres básicos. Muitos desses problemas estão ligados entre si e tanto à defasagem de conhecimento quanto a imperfeições da informação, o que força os pobres a permanecer num relacionamento econômico que limita sua produtividade. (...) é natural que os pobres procurem evitar riscos quando podem. Mas, com isso, eles ficam encerrados num círculo vicioso de atividades de baixo risco e baixo rendimento que os mantém na pobreza. (1999, p. 141 *apud* NEVES; PRONKO, 2008, p. 151-152)

Nessa mesma linha, Frigotto corrobora com a discussão trazendo a tona que a noção de sociedade do conhecimento está diretamente ligada ao sistema capitalista “neoliberalismo” dual e especulativo. Para ele, esse conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, que passou a ser “receitado” para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Dentre essas medidas, destaca-se a “sociedade do conhecimento”, o modelo de ensino que não garante ao trabalhador a “estabilidade”.

O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes” ou os que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita. (FRIGOTTO, 2011, p. 26)

Uma das premissas de mudanças na educação que seriam utilizadas pelos organismos internacionais é definido como “sociedade da informação” pela autora

Daniela Motta de Oliveira, que explicita o termo como a implementação de um sistema educativo baseado na DTIC⁵ com amplo acesso digital e com a utilização crescente da mídia, como telecentros e escolas a distância, mas principalmente, para a formação de professores com o objetivo principal de atender a essa demanda por educação do mercado globalizado, com informações rápidas e ágeis.

Na imagem do “fanzine” que segue, visualiza-se o contexto sócio econômico complexo dos anos dois mil. O surgimento exacerbado da oferta de educação à distância no Brasil, que se coloca como uma oportunidade para o trabalhador que não dispõe de tempo para frequentar um curso presencial, enquanto, o Estado apoia essa forma de ensino pela diminuição de investimentos públicos na educação, tanto em espaços físicos escolares, como, na diminuição de contratação de professores, visto que pela educação a distância um professor atende muito mais alunos do que nos cursos presenciais. É importante destacar que este modelo de ensino a distância é precário em vários aspectos, porque o aluno acaba sendo um estudante passivo, como já nos alertava Freire em seus vários livros. O aluno é um repositório de informações sendo que falta o espaço de socialização e discussão sobre a realidade vinculada ao mundo do trabalho, conforme descrito nas imagens abaixo.

Figura 2: Sociedade da Informação



A privatização do ensino é uma das estratégias de ação dos organismos internacionais globalizados, cujos parâmetros no contexto capitalista, buscam a redução da interferência do Estado para a promoção dos serviços públicos gratuitos à

⁵ DTIC - Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação, utilizada para formação em EAD, educação a distância, é uma forma de ensino/aprendizagem mediados através da tecnologia em ambientes diferentes.

população. Essa estratégia também se aplica à saúde, segurança e previdência pública. A diminuição do Estado na oferta de serviços e ações sociais e o incentivo para que ONGS assumam essa demanda é uma das formas para que o Estado se ocupe dos incentivos e investimentos no mercado, além de deixar livre este nicho de mercado para a negociação dos serviços privados ofertados pelos investidores particulares, visando para a oferta que atendam essa demanda em que o Estado não oferece, assim, a desqualificação da qualidade desses serviços oferecidos pelo Estado gratuitamente também é uma estratégia utilizada pelo sistema capitalista para o desmonte do Estado nessa oferta de políticas públicas descritas na constituição brasileira. Estrategicamente, se o Estado não é eficiente na oferta de serviços gratuitos, os empresários mais facilmente podem vender serviços que deveriam ser públicos à sociedade brasileira, como por exemplo o ensino particular.

O capitalismo utiliza-se do “ensino” como uma ferramenta de formar consensos na sociedade, enquanto alternativa de fundamentar a hegemonia do sistema capitalista. Contudo, quando essa forma de consenso não é possível ou suficiente, o sistema utiliza-se dos espaços de coerção de que o Estado dispõe, como a força do exército, a polícia e o sistema judiciário. Daí, as grandes negociações políticas e amarras utilizadas pelos organismos internacionais que operam financeiramente como o FMI, que emprestam dinheiro para os países, geralmente os menos desenvolvidos e de terceiro mundo, mas cobram algo em troca.

Por meio de seus acordos formais, em troca desses empréstimos, estão restrições e proposições que afetam a educação desses países como um todo, estimulando a oferta do ensino em EAD ao invés de presencial, assim como o estímulo para que o Estado se afaste da promoção e oferta dessa políticas públicas, que perpassa por uma educação gratuita e de qualidade, abrindo espaço para que os investimentos particulares dos blocos empresariais assumam essa lacuna no mercado econômico.

Exemplo disso está ocorrendo em diversos países da América latina, dos quais o Brasil faz parte. O empreendimento conhecido como a “Kroton” e tem como logotipo da empresa - “Transforme seu destino”. Esse empreendimento globalmente disseminado no mundo, é proprietário e gerencia várias frentes particulares de ensino, sendo dono de escolas, cursos de formação, gráficas que trabalham com materiais para formação acadêmica, etc... Para que essa empresa tenha êxito na oferta de seus serviços particulares, tem-se como pressuposto que o Estado se afaste da oferta de serviços públicos de qualidade na área educacional, o que requer que se opere ações no campo político, de forma estratégica para abrir esse nicho de mercado para o sistema capitalista e neoliberal. As mudanças que têm sido propostas pelo Estado brasileiro

como a flexibilidade e as formas de ensino a distância, além da reforma do ensino médio, estão de acordo com a “necessidade de mercado”. Onde o aprendizado contemporâneo dá espaço à formação e qualificação estratégica para a formação de mão de obra operária, visando o desenvolvimento econômico.

Frigotto descreve que o ensino precisa atender ao homem em sua formação cultural integral e humanística, bem como, na formação para o mundo do trabalho. Percebe-se que as mudanças recentes na esfera da educação global têm privilegiado as questões de trabalho desvinculado da formação omnilateral. Esse contexto, nos remete à dualidade que surgiu com a Revolução Industrial, quando ocorreu a separação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico ou de ofício.

Percebe-se a dicotomia entre o que apregoa a CEPAL⁶, e o que defendem autores Saviani e Gramsci, uma vez que esses grupos internacionais e multilaterais influenciam as tomadas de decisões políticas para a educação. Eles têm em suas agendas propostas que promovem a dualidade entre educação e trabalho. Por outro lado, autores como Saviani e Gramsci sugerem uma educação humanística e promotora dos direitos fundamentais e sociais dos trabalhadores, visando a sua interlocução entre aprendizado e mundo do trabalho, como forma de oferecer ao homem uma formação omnilateral.

4. O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Segundo Silva (2018, p.5), os vínculos entre os governos, representantes do capital, organismos internacionais como Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos e instituições de ensino vêm construindo uma rede internacional de formação de força de trabalho, tendo como principal referência, padrões nacionais e internacionais baseados em competências. A pedagogia das competências no contexto da educação é uma tendência no mundo, a exemplo do México que aderiu a esse sistema. O Brasil, uma vez que faz parte dessa rede internacional e é um país latino-americano e de capitalismo periférico como o México, assim, precisa que seus atores da educação fiquem atentos ao processo internacional do capital, que tem como lógica a superexploração dos trabalhadores.

⁶ CEPAL- Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina, é uma organização das ONU, voltada exclusivamente para questões econômicas da América Latina.

Nas imagens do “fanzine” que segue, destaca-se a grande importância para a formação por competência no mundo globalizado, padrão que tem se colocado como estratégia de dinamismo, que proporciona mais lucros e assevera a competitividade industrial. E na economia globalizada, portanto, é uma estratégia para desenvolver uma educação que forme trabalhadores eficientes em determinadas áreas, que atendam especificidades demandadas pela política de crescimento econômico, não reconhecendo o trabalhador como ser complexo e merecedor de uma educação ampla em todos os sentidos da vida social, esta que contemple todas as necessidades de formação humana nas diversas abordagens da formação omnilateral.

Figura 3: Competências



A pedagogia das competências está baseada em uma concepção pragmática e funcional da educação, indo na contramão de uma formação integral baseada na politecnicidade. Ela “dialoga diretamente com a lógica dos padrões flexíveis de produção valendo-se de uma perspectiva (neo)pragmática e (neo)tecnicista” (SILVA, 2018, p. 8).

No contexto de “crise” no sistema educacional, o conceito de competência é incorporado às políticas educacionais com base em um discurso salvador, no qual:

[...] pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente. (SACRISTÁN, 2011, p.14)

A pedagogia das competências surge da necessidade de satisfazer as necessidades do setor produtivo, estabelecendo um novo sistema de competências e de certificação, potencializando o fortalecimento de um sistema flexível de capacitação e a participação do setor privado na promoção e desenho dos novos cursos. Segundo

Silva (2018, p.12) a chegada da pedagogia das competências no México, “[...] contou com o apoio e incentivo do Banco Mundial e foi inspirada nos modelos estadunidense, canadense, inglês e australiano”. Silva (2018, p. 13) alerta para o fato de que nesse processo de adesão à pedagogia das competências, “[...] já não há mais margem para currículos alternativos, mas o que se sobressai é a busca por um currículo único, nesse caso pautado em padrões internacionais baseados em competências.” Nessa pedagogia a escola tem suas relações com o setor empresarial, adaptando seus planos e programas de estudo às demandas do mercado e aos novos padrões produtivos internacionais, conforme prevê o interesse do Banco Mundial.

Por fim, vale ressaltar os traços comuns⁷ que definem as competências: a) Reação às aprendizagens academicistas e às práticas educativas tradicionais; b) Uma ênfase em aprendizagens práticas e úteis; c) A busca de uma educação funcional; d) Foco no “aprender a aprender”.

4.1 Os organismos internacionais e a presença dos *think tanks*

Neste contexto educacional, não se pode ignorar a presença dos organismos internacionais e os seus instrumentos de influência. É preciso compreender as mediações entre global e local, entender como as recomendações dos projetos internacionais chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando gestão e organização do trabalho docente.

[...] compreender como tais prescrições foram tão rapidamente difundidas, tornado-se slogans nos discursos sobre educação. Era preciso ir além dos documentos e mergulhar no estudo do contexto de influência e difusão das ideias sobre as reformas educativas. Pareceu-nos particularmente promissor investigar com maior profundidade as ações das redes em prol da educação que se proliferam, em especial as redes políticas, abordadas na literatura como *think tanks*. (SHIROMA, 2011, p. 11)

Os *think tanks*⁸ são instituições que procuram fazer a ponte entre o conhecimento específico e as políticas públicas por meio de pesquisas aplicadas aos problemas da sociedade. Essas pesquisas são análises que geram recomendações sobre caminhos a se seguir. Buscam, com isso, influenciar a tomada de decisão tanto na esfera pública quanto na privada. Hoje existem mais de 6 mil instituições reconhecidas

⁷ Extraído de apresentação em slides utilizada na aula de Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT-IFSC.

⁸ Extraído de vídeo utilizado na aula de Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT-IFSC. O que são think tanks? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C5o7IazYhQ>. Acesso em: 5 dez. 2018.

como *think tanks*. Elas possuem naturezas diferentes. Existem as independentes e, outras, filiadas a partidos políticos e a governos ou a universidades. Há *think tanks* que são monotemáticas, tratando especificamente de temas como energia, políticas sociais, meio ambiente, e existem *think tanks* que são multitemáticas.

Figura 4: Think Tanks



Além do conceito de *think tanks*, é importante entender o significado das redes sociais, que para Shiroma, são “conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade.” (2011, p.18). Salienta-se que o apoio e o incentivo ao uso de redes sociais na educação, foram sugeridos em vários fóruns e documentos internacionais.

Segundo Shiroma (2011, p.19) “Estudos dos projetos internacionais de educação para esta década fazem referências às redes sociais articuladas à noção de governança”. A noção de governança em rede tem sido adotada em pesquisas mais recentes que consideram que as funções educativas públicas não se realizam em âmbito exclusivo de Estado e apontam a emergência de novas formas da regulação da educação. Desse modo, em um contexto de investidas neoliberais, ideias que nortearam a Reforma do Estado como a de que ‘menos Estado significa melhor Estado’, promoveram a criação de ONGs e organizações sociais de diversos matizes e patrocinaram sua articulação em redes ampliando a relevância do estudo sobre governança no campo das políticas públicas. Num sentido amplo, “a governança é entendida como gestão pública de complexas redes interorganizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população” (SHIROMA, 2011, p.19).

5. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Como modelo de ensino, que busque contemplar as necessidades humanas para a construção de uma sociedade mais fraterna e justa, conforme sugerem os autores Frigotto, Savini e Gramsci, ofertado por uma escola pública, gratuita e de qualidade, temos que o ensino integrado é uma das saídas para romper com a dicotomia instalada na educação brasileira.

Sabe-se que o lugar de destaque, na legislação, do Ensino Médio integrado como política pública educacional é resultado de uma longa disputa em torno da relação entre Ensino Médio e educação profissional, tendo como centralidade a questão da politécnica. Nesse contexto, a integração aparece como solução provisória para superação da dualidade que até então marcou o Ensino Médio no Brasil, uma vez que, a necessidade do trabalho faz parte da realidade de muitos jovens estudantes brasileiros, o que dificulta a implementação da politécnica em seu sentido pleno. (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 92)

A busca para romper com os fenômenos reais que produzem as desigualdades sociais passa pela qualificação profissional juntamente com uma educação inclusiva, onde o trabalhador tenha formação dialética que contemple as várias formas de ciências do ensino formal, com a sua aplicabilidade no mundo do trabalho. O estranhamento e a falta de sentido do trabalhador com o seu fazer profissional, pode estar ligado a essa dualidade educacional, onde o saber fazer é menos valorizado que o saber ser. O ensino médio técnico é uma das formas para que o trabalhador se reconheça como portador de um saber que valorize o seu trabalho, por mais simples que este pareça para a sociedade.

Num país onde a crença ainda é a de que o trabalhador braçal não é portador de conhecimento e saberes, e para tanto, o seu pouco rendimento financeiro é justificado, tem-se que trabalhar a educação nos moldes no qual a propedêutica e a politécnica, “[...] aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (RAMOS in: ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 29), sejam ofertadas num mesmo currículo escolar poderia romper com essa cultura impregnada na sociedade. Para isso, é necessário que sejam realizadas transformações nas bases educacionais, principalmente na curricularização dos cursos técnicos, para que eles abordem os temas transversais do mundo do trabalho contextualizados com a formação humana integral.

Assim, o ensino médio integrado seria uma proposta para não se continuar formando trabalhadores alienados para atender aos interesses do mercado, enquanto, no mesmo viés, estudantes para a educação academicista/graduação, alienados às necessidades sociais de crescimento humano e econômico.

Pensar numa educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. Essa política deve ser levada a cabo para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental e que, em geral, frequentam um Ensino Médio que carece de significado porque, entre outros aspectos, não tem caráter de terminalidade, constituindo, apenas, uma ponte entre o Ensino Fundamental e o Superior para os poucos que logram alcançar esse nível de educação. (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 227).

Fomentar a educação politécnica tem por objetivo qualificar e empoderar o trabalhador através da união entre a educação propedêutica e a educação formação para o mundo do trabalho. A dicotomia entre a educação propedêutica e técnica nos remete às injustiças no mundo do trabalho, conforme os ensinamentos de Marx, quando ele historicamente se refere a mais valia como forma de aumento da desigualdade social, onde o lucro exacerbado dos possuidores dos meios de produção ocorrem devido a diferença paga à mão de obra e o preço final do produto produzido, quanto mais despreparada e alienada estiver a mão de obra, ou seja o trabalhador, e mais opressor for o sistema econômico vigente, mais terá aumentado a mais valia para os donos dos meios de produção, e maiores serão as desigualdades sociais naquele contexto.

Figura 5: Ensino Médio Integrado



No fanzine acima destaca-se a leitura de Marx sobre a necessária formação politécnica do homem, como saída para a exploração e radicalização da pobreza imposta aos trabalhadores pelo estado capitalista globalizado. O autor aborda a questão da valorização do trabalho pela apropriada formação educacional, que deveria

contemplar a formação de trabalhadores crítico e dialético sobre a sua própria intervenção no mundo profissional e social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com temas relacionados à educação e ao trabalho, apropriando-se dos conceitos, teses e discussões contextualizadas é trazer à tona toda a diversidade e historicidade que norteiam o mundo do trabalho. Especialmente quando se propõe a fazer uma dialética entre a educação propedêutica e a educação profissionalizante.

Considera-se que a base histórica e conceitual da educação politécnica que temos hoje no Brasil, oferecida pelos Institutos Federais trazem na aplicabilidade dos seus currículos as mudanças e as dinâmicas impostas aos homens pelas diferentes fases e transmutações históricas, que permeiam a vida em sociedade.

Falar de ensino médio técnico é uma forma de relacionar a vida dos estudantes ao mundo do trabalho. Os currículos integradores são considerados mais eficientes e a forma mais revolucionária, segundo Saviani, para diminuir a dicotomia e a alienação entre o saber fazer e o saber ser, este conceito de dicotomia é conhecido historicamente com o surgimento dos sistemas de ensino ainda nos tempos dos feudos e da manufatura, pela separação entre quem apenas estuda e quem trabalha.

Assim, é um desafio transpor a barreira de valores que distinguem os homens que fazem trabalhos manuais dos homens pensantes, essa dicotomia entre as duas formas de oferta de ensino formal e tecnológica têm raízes históricas e nos remete à revolução industrial no século XVII.

Essa dicotomia na educação, no contexto atual de globalização, capitalismo, economia exploratória visa ao afastamento do Estado do cumprimento de suas atribuições para o financiamento e a oferta de educação pública e gratuita de qualidade. Vemos novamente que a educação transformadora e humanizadora citadas como ideal pelos autores neste trabalho, tem um longo e desafiador caminho para a sua implantação e realização.

No contexto mundial, as fortes pressões dos organismos internacionais financiadores, políticos e empresariais colocam o ideal de uma educação politécnica e presencial para aquém de seus objetivos, principalmente pelo estímulo e contingenciamento aos governantes dos países da América Latina para a implantação de sistemas educacionais à distância, precarizados e não financiados pelo Estado. Percebe-se que a dinâmica do capital financeiro globalizado é a precarização da educação formal, situação que torna os trabalhadores cada vez mais subalternos e

alienados, predispostos aos baixos salários e à oferta de qualquer trabalho à qualquer preço. A retórica do mercado capitalista é o aumento da desigualdade social mantendo os altos lucros nas mãos de poucos, enquanto a mão de obra barata significa também, segundo os escritos de Marx o aumento da mais valia, o que contribui para que países subdesenvolvidos tenham cada vez mais pobres e analfabetos. Reiterando o que está descrito nas palavras do Banco Mundial, “os países – e as pessoas – pobres são diferentes dos ricos não só porque têm menos capital, mas porque têm menos conhecimento” (BM, 1999: 1) APUD (NEVES, PRONKO p. 151, 2008).

Concluimos que o tema de trabalho proposto é dinâmico e não se encerra nessas linhas. Muitos autores e filósofos que se debruçam sobre os estudos do trabalho e da educação apresentam divergências de conceitos, especialmente sobre a educação politécnica e politecnicidade. No entanto, no âmago do objeto de estudo deles está subjacente que a educação promove diretamente as mudanças que atingem a vida em sociedade. Destaca-se que o homem se faz homem em sociedade pelo trabalho, modificando a natureza para a sua manutenção; mudanças na relação entre educação e trabalho precisam ter como políticas norteadoras a formação do homem omnilateral, para viver plenamente e de forma justa em comunidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson C. e NASCIMENTO, Cláudio N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

MEC, RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 (*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2018.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2018.

SHIROMA, E. O. **Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional**. In: Azevedo, M. e Lara, A.B.M. (Org.). Políticas para a educação: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2018.

SILVA, Adriano L. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e 230004. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu23-e230004.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2018.

PERÍCIA AMBIENTAL: ANALISAR OS PROCEDIMENTOS FORENSE SOBRE IMPACTOS AMBIENTAIS DO CENTRO DE PERÍCIA CIENTIFICA EM CASTANHAL.

Airlles de Fátima Mesquita dos Santos¹

Ronald Mascarenhas²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A questão amazônica é urgente, o ser humano percebeu que a forma como vem conduzindo seus processos produtivos, desde a Revolução Industrial, provoca problemas socioambiental, com um potencial crescente de impactos que afetam drasticamente e de um modo altamente negativo (SEIFFERT, 2007).

A justificativa pela realização desse trabalho está ao observar a travessia do homem pela superfície do planeta ao longo de sua existência, lhe legou civilização e cultura, onde através do espaço e tempo, lhe permitiram a interação com a natureza. O homem ao longo dessa existência lhe potencializou a autorização do usufruto para a aquisição de seu bem-estar, social, cultural e econômico (TAMOLIN, 2003).

A educação ambiental, tão solicitada e presente em todos os níveis de atividades, deve ser entendida como estratégias educativas, na relação do homem e natureza, observada até os dias futuros. Percebe-se as ações nocivas nos diversos ambientes ecológicos, que deixam a harmonia e valores de práticas educacionais de lado, milhares de anos de criação e aperfeiçoamento de formas de vida estão se perdendo com o desaparecimento das florestas, onde está concentrada uma riqueza essencial para o homem e sua cultura (TAMOLIN, 2003). Ainda a partir das ideias de Tamolin (2003), observa que:

“Riqueza essa conhecida pelo termo diversidade biológica ou biodiversidade, a preocupação com essas questões, da maior relevância para o futuro da humanidade, pois o desenvolvimento econômico e degradação ambiental são questões

¹ Graduação em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e Licenciatura Plena em Pedagogia mesma Universidade (2007). Esp em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia pela Faculdade Ipiranga (2011).

² Licenciado em Biologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (1997) mestre em Ciência Animal na UFPA (2005).

intimamente ligadas, os modelos atuais de desenvolvimento econômico têm levado a uma grande desigualdade social, além de serem altamente poluidores”.

Nos últimos dois séculos, o desenvolvimento da sociedade industrial e o crescimento explosivo da população têm causado impactos ambientais sem precedentes e os resíduos produzidos pela atividade humana acumulam-se no ambiente, degradando-o seriamente (AMABIS, 2004).

Pela ação do homem de maneira consciente ou inconsciente, o meio ambiente sofre uma agressão criminosa, levando a uma análise deste ato sob a ótica forense³, e tem como resposta concreta o Laudo Pericial.

A intenção deste projeto é fazer uma análise da perícia ambiental sobre os impactos ocorridos no meio ambiente, saber se há uma preocupação no ato de recuperar o sistema ecológico e informar a comunidade atingida sobre seus efeitos e principalmente como preservar o meio ambiente, como questão que envolve um conjunto de atores do universo técnico científico.

Um dos problemas para tantos impactos no meio ambiente está na a ação humana que contribui para a degradação ambiental, prejudicando o ecossistema com danos que influenciam na sobrevivência de várias espécies de vida, destruição dos habitats naturais e mudanças climáticas, com a produção de resíduos e poluentes lançados na atmosfera que alteram o equilíbrio dos ecossistemas, e provocando a derrubada de várias árvores, sem elas há o desgaste do solo com grandes erosões, levando ao desaparecimento da biodiversidade.

Nesse momento é solicitada a perícia ambiental em que são realizadas as análises do local onde o delito foi provocado. Após a prática do ato delituoso sobre o ecossistema, os efeitos ao meio natural, permanece, aguardando soluções que minimizem os impactos causados.

2. GESTÃO AMBIENTAL ESTRATÉGIAS ADEQUADAS DE CONSERVAÇÃO DA DIVERSIDADE BIOLÓGICA

O termo Gestão Ambiental é muito abrangente, e normalmente usado para designar ações ambientais em determinados espaços geográficos como: bacias hidrográficas, parques e reservas florestais, áreas de proteção ambiental, reserva de biosfera entre outros. A Gestão Ambiental pode ser traduzida como diretrizes e atividades administrativas e operacionais, como o planejamento, a direção, o controle

³ **Forense** é um termo relativo aos **tribunais** ou ao **Direito**, relacionado com o **desvendamento de crimes**. É a aplicação de um conjunto de técnicas científicas, para responder a questões relacionadas ao Direito, podendo se aplicar a crimes ou atos civis.

e a alocação de recursos, que visem obter efeitos positivos sobre o meio ambiente, seja reduzindo ou eliminando os danos ou problemas causados pelas ações humanas (CRISTINA, 2010).

Também estão incluídos no rol de conhecimentos associados à gestão ambiental técnicas para a recuperação de áreas degradadas, técnicas de reflorestamento, métodos para a exploração sustentável de recursos naturais e o estudo risco e impacto ambientais para avaliação de novos empreendimentos ou ampliação de atividades produtivas. (CRISTINA, 2010)

Para Guimarães (2003), graças a influência dos movimentos ecológicos, a expressão desenvolvimento sustentável ganhou extrema força nos discursos políticos do mundo atual e interpretações variadas. Araújo (2007), defende uma postura crítica em relação a essa proposta como pode ser observado abaixo.

Se a proposta de desenvolvimento sustentável parece plenamente justificável e legítima, a sua aceitação generalizada tem-se caracterizado por uma postura acrítica e alienada em relação a dinâmica sociopolíticas concretas. Para que tal proposta não represente apenas um enverdecimento do estilo atual, cujo conteúdo se esgotaria no nível da retórica, impõe-se examinar as contradições ideológicas, sociais e institucionais do próprio discurso da sustentabilidade, bem como analisar distintas dimensões de sustentabilidades ecológicas, ambiental, social, cultural e outras para transformá-la em critérios objetivos de política pública.

Na visão de Araújo (2007), entre os diversos cenários possíveis para o futuro, um dos mais pessimistas foi apresentado pelo Clube de Roma, em 1972, por meio de um relatório intitulado os limites do desenvolvimento. O objetivo central foi aprofundar e difundir os problemas principais da humanidade, enfatizando que a produção industrial e a exploração dos recursos naturais precisam ser revistas e até estagnadas. Cabe agora ressaltar alguns eventos internacionais que envolvam a política ambiental e a tomada de consciência sobre a importância do assunto em nível global.

O Conselho Nacional do Meio Ambiente - IBAMA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 48 do Decreto nº 88.351, de 1º de junho de 1983, para efetivo exercício das responsabilidades que lhe são atribuídas pelo artigo 18 do mesmo decreto, e Considerando a necessidade de se estabelecerem as definições, as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente, RESOLVE:

- Artigo 1º - Para efeito desta Resolução, considera-se impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do

meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam:

I A saúde, a segurança e o bem-estar da população.

II As atividades sociais e econômicas.

III A biota.

IV As condições estéticas e sanitárias do meio ambiente.

V A qualidade dos recursos ambientais.

Artigo 2º - Dependerá de elaboração de estudo de impacto ambiental e respectivo relatório de impacto ambiental - RIMA, a serem submetidos à aprovação do órgão estadual competente, e do IBAMA e em caráter supletivo, o licenciamento de atividades modificadoras do meio ambiente, tais como:

I Estradas de rodagem com duas ou mais faixas de rolamento.

II Ferrovias.

III Portos e terminais de minério, petróleo e produtos químicos.

IV Aeroportos, conforme definidos pelo inciso 1, artigo 48, do Decreto-Lei nº 32, de 18.11.66.

V Oleodutos, gasodutos, minero dutos, troncos coletores e emissários de esgotos sanitários.

VII Obras hidráulicas para exploração de recursos hídricos, tais como: barragem para fins hidrelétricos, acima de 10MW, de saneamento ou de irrigação, abertura de canais para navegação, drenagem e irrigação, retificação de cursos d'água, abertura de barras e embocaduras, transposição de bacias, diques.

VIII Extração de combustível fóssil (petróleo, xisto, carvão)

IX Extração de minério, inclusive os da classe II, definidas no Código de Mineração.

X Aterros sanitários, processamento e destino final de resíduos tóxicos ou perigosos (RESOLUÇÃO CONAMA Nº 001, DE 23 DE JANEIRO DE 1986 – IBAMA).

A Conferencia de Meio Ambiente e Desenvolvimento ECO 92 foi a grande marca da internacionalização definitiva da proteção ambiental e das questões ligadas ao desenvolvimento, criando elementos importantes como a Agenda 21 e o Fundo Global para o Meio Ambiente, do Banco Mundial, um dos pontos culminantes da ECO 92 foi a conservação sobre a alteração climática, que procurou estabelecer regras para a proteção da atmosfera e a contenção da emissão de gases poluentes (MOTTA, 1993).

Estas reflexões estão diretamente relacionadas à implementação de políticas ambientais no Brasil. É possível identificar pelo menos três tipos de políticas ambientais: as regulatórias, as estruturais e as indutoras de comportamento (ARAÚJO, 2007).

As políticas regulatórias dizem respeito à elaboração de legislação específica para estabelecer ou regulamentar normas e regras de uso e acesso ao ambiente natural e a seus recursos, bem como à criação de aparatos institucionais que garantam o cumprimento da Lei (TACHIZAWA, 2002).

2.1 Educação Ambiental

No cenário das alterações por que passa o meio ambiente, o empobrecimento da diversidade biológica talvez seja o mais importante, pois é o único totalmente irreversível. Qualquer espécie animal ou vegetal desempenha um papel insubstituível no ecossistema do qual faz parte e é produto de milhares de anos de evolução. Quando o último representante de um determinado tipo de animal ou vegetal é eliminado, nunca mais poderá voltar a existir, lamentavelmente este é o caso de muitas espécies. O objetivo da educação ambiental está concentrado no desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações (APARECIDA, 2010).

A educação ambiental é um meio para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação entre sociedade e natureza, procurando amenizar problemas ambientais, porém a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente possui condição necessária para tanto.

Assim Aparecida (2010), acredita que a educação ambiental se pontifica pela educação integral do homem, visando a forma de uma personalidade que valorize a vida, colocando em lugar de destaque a preservação do seu meio ambiente natural.

Porém para se chegar a essa compreensão a educação ambiental teve uma trajetória histórica, em que o Programa Nacional de Educação ambiental foi aprovado em 22/12/1994, dispõe que: o objetivo desta lei é de capacitar o sistema de educação ambiental formal e não formal voltados para a proteção do meio ambiente e conservação dos recursos naturais, que continua valendo até os dias atuais e deve ser adequado à lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (ALMMEIDA, 1993).

2.2 Que ideário de meio ambiente é assumido nos Laudos Forense?

Pode-se afirmar que a sociedade brasileira conta com uma legislação ambiental exemplar, com avançados instrumentos processuais para a defesa ambiental, tendo que enfrentar, contudo, o desafio da correta implementação de

garantir para as presentes e futuras gerações o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225, caput, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A proteção judicial do ambiente, visto como um bem jurídico de uso comum do povo é, portanto, uma realidade recente e é exercida, principalmente, pela Ação Civil Pública Ambiental (Lei Federal nº, 7.347, de 24/7/85), caracterizada como sendo de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente e a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1985).

Guerra (2007) relata que, nesse contexto, a Perícia Ambiental ⁴apresenta-se como uma nova área de atuação profissional, de relevante interesse social, a exigir, na maioria dos casos, uma prática multidisciplinar, além de especialização e qualificação profissional no âmbito das ciências ambientais, estudos e pesquisas que fundamentem o desenvolvimento de seus aspectos jurídicos, teóricos, técnicas e metodológicas.

Daí a legislação ambiental em diferentes níveis e acordos internacionais em torno de questões ambientais, extrapolam limites territoriais. Os conflitos advindos da crescente concentração populacional, aliada a um modelo econômico que compromete o equilíbrio ecológico e, conseqüentemente a qualidade de vida dos cidadãos, tem gerado demanda judiciais cada vez mais complexas envolvendo questões ambientais, que por sua vez dependem da realização de pericias para sua elucidação técnica (GUERRA, 2007).

2.3 Após a análise do delito que ações ecológicas são realizadas pelos peritos ambientais?

Nesse sentido, o papel do perito ambiental e dos assistentes técnicos ganha notável importância na atualidade, já que são responsáveis por reproduzir com a maior fidelidade possível os fatos da lide, em teses prejudiciais ao ambiente, de forma a permitir a fixação do melhor plano de recuperação da área degradada, inclusive para quantificação de indenização, se for o caso (ARAÚJO, 2007).

Ainda na visão de Araújo (2007), com efeito, um bom trabalho de perícia ambiental pode indicar um plano de reparação de danos muito mais eficiente do que a tradicional indenização pecuniária, como, por exemplo, a reposição das espécies atingidas, comumente utilizada em se tratando de pequenas áreas de vegetação não-nativa.

⁴Perícia Ambiental destina-se à avaliação dos danos ambientais, que são todas as alterações aos elementos e sistemas da natureza produzidas pela ação antrópica ou natural.

Sob este prisma, a adoção de todo e qualquer mecanismo de prevenção de danos deve ser estimulada e preferida a mecanismos de reparação. E a atuação de equipes multidisciplinares tecnicamente preparadas, seja através de serviços de consultoria, seja pela realização de perícias preventivas e extrajudiciais, deve ser levada em consideração pelos exploradores de atividades potencialmente poluidoras, até mesmo como forma de evitar litígios judiciais futuros (ALMEIDA, 2003).

2.4 Como são realizados os exames periciais em crimes contra a fauna?

Na ótica de Tocchetto (2010), os exames criminais em fauna podem ser realizados em local (perícia externa) ou em laboratório (perícia interna). Na perícia externa, as inspeções do corpo de delito ocorrem em ecossistemas naturais terrestres ou aquáticos e ambientes artificiais tais como feiras livres depósitos, lojas, criadouros, entre outros. Na perícia interna, os exemplares, produtos ou subprodutos da fauna são encaminhados para análises em laboratório.

De modo geral, os exames são instrumentos limitam-se a descrição, a identificação de tudo que for possível observar. É recomendável o registro de fotos das provas materiais e/ou elaboração e apresentação de mapas e croquis do local (ARAUJO, 2007).

Nas perícias em fauna realizadas, é preciso além de descrição, determinar o tipo de ecossistema e se é protegida por Lei, a localização geográfica e o tamanho da área afetada, impactos e danos ambientais, relacionar petrechos, instrumentos e métodos utilizados no delito (TOCCHETTO, 2010).

2.5 O Trabalho da Perícia Ambiental

A Lei Federal nº 6.938, de 31/08/81, tem o propósito de trazer para o mundo do Direito o conceito normativo de meio ambiente, como objeto específico de proteção em seus múltiplos aspectos, bem como os conceitos de degradação da qualidade ambiental, poluição, poluidor e recursos ambientais e o de estabelecer a obrigatoriedade de o poluidor pagador reparar os danos causados, segundo o princípio da responsabilidade objetiva (ou sem culpa) em ação movida pelo Ministério Público (ARAUJO, 2007).

A legislação ambiental brasileira passou a contar com mais um instrumento para a preservação ambiental através da responsabilização e aplicação de sanções, penais ou administrativas, aos responsáveis pelos, agora considerados, crimes ambientais (SANTOS, 1998).

Neste caso, é necessária uma análise bastante complexa da situação a fim de verificar a extensão real do problema que pode envolver questões que vão além dos conhecimentos que o juiz possui, é aí que entra o trabalho da Perícia Ambiental (ARAUJO, 2007).

Nesta premissa, a constatação do dano e a sua dimensão tornam-se determinantes para a solução da lide, o que, via de regra, deverá ser apurado por meio de perícia ambiental. Trata-se de meio de prova disciplinada pelos Artigos 420 a 439 do Código de Processo Civil, aplicáveis também às lides de Direito Ambiental, em que o juiz nomeia pessoa de sua confiança e com conhecimento técnico suficiente para averiguar a veracidade de fatos e, no mais das vezes, quantificar as consequências dos mesmos, através de avaliação da área afetada com a realização de diversos testes de qualidade ambiental (ARAUJO, 2007).

O principal trabalho do perito ambiental é a avaliação dos impactos ambientais, iniciando-se pela identificação dos impactos, previsão e, por fim, a avaliação por meio dos AIA, EIA e RIMA⁵, peças fundamentais para subsidiar uma defesa ou uma acusação (FERREIRA & LIMA, 2018)

O trabalho pericial do Estado do Pará, realizado pelo CPC⁶ Renato Chaves, segue de acordo com os enunciados acima, o CPC foi criado em 19/01/2000 sendo oficializado como uma Autarquia pela Lei nº 6. 282/01/2000, de acordo com a Lei nº 5. 810/24/01/94, do Regime Jurídico Único que no art1º define os direitos, deveres, garantias e vantagens dos servidores públicos Cíveis do Estado, das Autarquias e das Fundações Públicas (REGIME JURÍDICO ÚNICO, 1994).

O §1º da Lei 6. 282/01/2000, relata que para o cumprimento de sua finalidade, o CPC contará com quadro próprio de peritos oficiais, sendo estes peritos criminais e médicos legistas, o § 2º da mesma lei dispõe que o CPC poderá credenciar profissionais para o exercício de atividades periciais demandada por autoridade judicial ou policial e o § 3º diz que as atividades de perícia serão realizadas por perito oficial, ressalvada determinação expressa em contrário de autoridade judicial ou policial (DIÁRIO OFICIAL GABINETE DO GOVERNADOR, 2000).

Para fazer parte do quadro oficial de Perito do CPC Renato Chaves, o art 6º e 9º diz que a investidura em cargo de provimento efetivo depende de aprovação previa

⁵ AIA Avaliação de Impacto Ambiental, EIA Estudo de Impacto Ambiental e RIMA Relatório de Impacto no meio Ambiente

⁶ CPC Centro de Perícia Científica, oficializado com autarquia, no Estado do Pará capital Belém, com regionais em vários municípios, dentre estes, em Castanhal.

em concurso público de provas ou de provas de títulos (REGIME JURÍDICO ÚNICO, 1994).

Apesar do CPC Renato Chaves ter sido criado em 2000, as periciais ambientais só foram fazer parte desse núcleo em 2005, de acordo com o Diário Oficial capítulo VI dispõe o art. 6º que o quadro funcional de CPC é constituído de cargo efetivo, cujo os peritos ambientais devem ser formados nas seguintes áreas de nível superior: Engenheiro Florestal, Biólogos, Geólogos, Agrônomos, Químicos e Engenheiro Sanitarista.

Nessa premissa o trabalho pericial do CPC Renato Chaves, seguindo todas as regulamentações aqui citadas, atua dando apoio a atividade policial na prevenção e investigação de delitos, desastres e sinistros ambientais, atuando quando acionado, na produção de provas com fins judiciais (DIÁRIO OFICIAL GABINETE DO GOVERNADOR, 2000).

O trabalho da perícia técnica assim também chamada, é um instrumento que estrutura a atividade governamental e judicial do Estado na comprovação as irregularidades e/ou crime, punindo-o e exigindo sua reparação ou impedindo preventivamente sua ocorrência (TOCHETTO, 2010).

3. METODOLOGIA:

As metodologias foram aplicadas com coleta de dados bibliográficas aplicação de questionário com os Peritos do Centro de Perícia Científica Renato Chaves (CPC), em Castanhal e visitas **in loco**, adotou-se também como procedimento o método qualitativo a partir da aplicação de questionário com dois Peritos do Centro de Perícia Científica Renato Chaves, em Castanhal.

Esse procedimento se deu por meio de uma pesquisa de campo de cunho exploratório, com os profissionais citados acima. Esta pesquisa foi operacionalizada por meio de perguntas, com questões subjetivas. A partir da definição do referido método, é possível observar que esse estudo se dará dentro de uma abordagem fenomenológico que segundo (HUSSERL, 2010) apud Faculdade Ipiranga (2010), diz que:

“O método fenomenológico não é dedutivo e nem indutivo. Preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento empregado em pesquisa qualitativa”.

Do exposto em questão, vale ressaltar que será ainda mencionada uma breve abordagem apresentada no resultado e discussão, para melhor compreensão do presente artigo.

3.1 Resultado e discussão:

Afim de analisar o trabalho pericial sobre impactos ambientais obteve-se as seguintes respostas, em relação a questão 1 - O Trabalho Forense, tem compromisso de agir como defensor do meio ambiente ou apenas tem a finalidade de produzir provas que identifiquem a agressão ao ambiente?

Os peritos, responderam que esse trabalho tem a finalidade de produzir provas que identifiquem a agressão ao ambiente, a partir da prova pericial que consiste em exames técnicos científicos também chamados de Forense, essa atividade se dá por meio de vistoria ou avaliação da área degradada e coleta de amostra para análise em laboratório. O perito também tem o poder de pesquisar, podendo ouvir testemunhas, obter informações e solicitar documentos oficiais.

Percebe-se que estes profissionais agem dentro das regras de leis ambientais, na produção de confeccionar provas de degradação ambiental, o trabalho desse profissional deve ser imparcial, ou seja, não dever ter nenhum laço de amizade com a parte em questão, devesse apenas atuar dando apoio as atividades policiais (DIÁRIO OFICIAL DO GABINETE DO GOVERNADOR, 2000).

Este requisito básico deverá ser peça obrigatória no laudo pericial, e de acordo com o art. 430 o perito e o auxiliar técnico, depois de averiguação emitirá o laudo, que será escrito e assinado pelo perito responsável pela perícia ambiental. Este laudo deve ser entregue a autoridade policial dentro de um prazo de 15 dias, caso não seja possível realizar o laudo no prazo, deve-se antes de vencido requerer a prorrogação a autoridade policial ou ao juiz.

Em relação a pergunta 2. Quais os fundamentos ambientais que o CPC se fundamenta para proceder nesse tipo de Perícia?

O Centro de Perícia Científica Renato Chaves se fundamenta nas leis de crimes ambientais principalmente no Código Florestal Art. 2º - Aplicam-se os dispositivos deste Código assim às florestas como às demais formas de vegetação reconhecidas de utilidade às terras que revestem.

O Código Florestal de 1934, informou que as “florestas, consideradas em conjunto” constituíam “bem de interesse comum a todos os habitantes do país”. Considerar as florestas em seu conjunto significava reconhecer que interessava à

sociedade que florestas fossem apreciadas como parte integrante da paisagem natural, estendendo-se continuamente pelo terreno e, portanto, por todas as propriedades, públicas ou privadas. Ressaltaram que foi somente com a Lei nº 6.938 (de 31-08-1981), que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente, que a “flora” passou a ser tratada como bem jurídico ambiental, um bem que diz respeito aos “direitos de terceira geração”.

Responderam também que a constatação in loco é o fator fundamental para procedência da perícia, pois isso comprovam os impactos ambientais para tal, os peritos devem ir em buscas de evidências e registrá-las por meio fotos, vídeos, coleta de material para análise, mapas, imagens por satélites, uso de GPS e outros.

Disseram, que a finalidade da perícia está fundamentada no inciso II da constituição Federal Lei nº 7.347/85, dispõe que entre suas finalidades institucionais a proteção ambiental, ao consumidor, ao patrimônio artístico, estético, histórico, turismo e paisagístico, ou a qualquer outro interesse difuso ou coletivo (TOCCHETTO, 2010).

Ao responderem à questão 3 de que forma a Perícia Ambiental está inserida no contexto da política pública e Educação Ambiental?

Afirmaram que, ainda não há nem um projeto de ação ou planejamento ligado as políticas públicas de Castanhal, Belém, Bragança, Altamira ou em qualquer outra região onde existe polo do CPC.

Para encerra a entrevista foi perguntado aos Peritos o que acontece com a área degradada e/ou a comunidade atingida, após a emissão do laudo forense?

Aqui não obteve-se tantas informações sobre o que ocorre após a emissão do laudo, isto porque não compete a eles fazer o acompanhamento do processo, suas atividades enquadram-se apenas em confeccionar provas se existir crime, mas sabem que a população atingida, depende da realização de pericias para sua elucidação técnica. Porém caso a comunidade atingida peça opinião sobre o que fazer, a ação do Perito nesse momento é de não expressar nenhuma palavra enquanto profissional, mas enquanto cidadão pode sugerir à população atingida à procurar registrar uma queixa na delegacia do município em que mora, esperar que o Perito desloque-se até a sua localidade para fazer o procedimento de constatação de danos ambientais, em seguida pode procurar um advogado e pedir cópia do laudo e sempre ir à delegacia onde o caso foi denunciado para acompanhar o processo e aguardar o julgamento e depois do caso resolvido pode ainda pedir ao juiz que o poluidor contrate um gestor ambiental para realizar um estudo para reparar o dano na área.

Falaram que no processo penal, a perícia ambiental, consubstanciada no laudo é a prova fundamental para fornecer ao juiz elementos para sua convicção e consequentemente aplicação de pena.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esse tema pode mostrar que a questão ambiental é um empreendimento de risco se não tiver fundamentado numa concepção teórica firme mediante a formulação de objetivos prévios ao ensino científico capaz de tornar ávido o centro das atenções do homem e, consequentemente, com responsabilidade por uma vida digna neste planeta.

O trabalho Forense realizado em Castanhal pelo CPC é o fator fundamental para comprovar os impactos ambientais e que de acordo com as leis, as finalidades periciais visam a proteção ambiental, e que o ponto culminante dessa ação é o laudo pericial, que deve ser entregue a autoridade policial, para que se possa exigir a reparação do crime ambiental, aos responsáveis pelos danos ao meio ambiente.

Perícia Ambiental tem um caráter multidisciplinar pela Ação Civil Pública Ambiental, caracterizada como sendo de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente que compromete o equilíbrio ecológico e, consequentemente a qualidade de vida dos cidadãos, que por sua vez dependem da realização de perícias para sua elucidação técnica, e que as ações ecológicas realizadas pelos peritos e os desdobramentos que ocorrem a partir da ação dos mesmos são no sentido de levantar dados que auxiliem o Juiz a tomar decisões sobre danos causados no meio ambiente, caso a comunidade atingida peça opinião sobre o que fazer, a ação do Perito nesse momento é de não expressar nenhuma palavra enquanto profissional, mas enquanto cidadão pode sugerir à população atingida deve procurar registrar uma queixa na delegacia do município em que mora.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. In BATISTA Cunha, **A Questão Ambiental Diferentes Abordagens**. Editora Bertrand Brasil, 3ª Ed. Rio de Janeiro. 2007
- ALMEIDA, Josimar, **Planejamento ambiental**. Editora Thex, Rio de Janeiro. 1993
- _____, **Perícia Ambiental**. Editora Thex, Rio de Janeiro. 2003
- AMABIS, José. **Biologia das Populações**, vol. 3 Editora Moderna, 2ª Ed. São Paulo, 2004.
- APARECIDA, Leliana **Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. Faculdade UNIPAR**, São Paulo. 2010
- CRISTINA, Célia. **Introdução a Gestão Ambiental Faculdade UNIPAR**, São Paulo. 2010.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988, **Atividade legislativa Título VIII da Ordem Social Capítulo VI Do Meio Ambiente**. Disponível em [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988 art 225 asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988%20art%20225.asp) em 10/10/2010.
- FERREIRA & LIMA, **O perito ambiental e a legislação brasileira**. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/63265/o-perito-ambiental-e-a-legislacao-brasileira> 2018
- GUERRA, Antonio. **A Questão Ambiental Diferentes Abordagens**. Editora Bertrand Brasil, 3ª Ed. Rio de Janeiro. 2007.
- Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará**. Belém, 1994.
- GUIMARÃES, M. **Sustentabilidade e educação ambiental**. In: CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (Org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro, 2003
- HUSSERL, **Metodologia Científica. Faculdade Ipiranga**, Belém PA, 2010.
- MOTTA, Raimundo. **As Técnicas das Análises de custo benefício na avaliação Ambiental**. 2ª Ed. Curitiba. 1993
- REGIME JURÍDICO ÚNICO, **dos Servidores Públicos Civis da Administração**
- RESOLUÇÃO CONAMA Nº 001, DE 23 DE JANEIRO DE 1986 – IBAMA. Disponível em <https://www.manualdepericias.com.br/perito-por-area/perito-ambiental/ferramentas-do-perito-em-meio-ambiente/eia-rima-resolucao-n-o-001/> em 2018.
- SANTOS, Antônio. **Perícia Ambiental**. publicação da Lei n.º 9.605 Lei de Crimes Ambientais São Paulo, 1998.

SEIFFERT, Mari. **Gestão Ambiental Instrumentos, Esferas de Ação e Educação Ambiental**. Editora Atlas, São Paulo. 2007

TACHIZAWA. **Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Corporativa: Estratégias de Negócios focada na realidade brasileira**. São Paulo. 2002

TAMOLINI, Jandira. **Educação Ambiental: Da prática pedagógica a cidadania**. São Paulo, 2003.

TOCCHETTO, Domingos. **Perícia Ambiental Criminal**, Editora Millennium São Paulo, 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Aldenei Moura Barros¹

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo divulgar os estudos e as práticas desenvolvidas na proposta do Programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, desenvolvidas em parceria envolvendo o Ministério da Educação – MEC, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC e a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, referentes à Formação Continuada de 92 Professores de 11 escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino no município de Manaus.

A Formação Continuada dos Professores no âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM realizou-se em duas etapas, sendo a primeira etapa com início em agosto e conclusão em dezembro de 2014, destinada para os Estudos e Investigação Temática, tendo por base seis Cadernos Temáticos elaborados por grupo vinculado ao Ministério da Educação. A segunda etapa ocorreu a partir de janeiro de 2015 e foi concluída em junho de 2015, definida pelo investimento em processos de desenvolvimento curricular e de orientação dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, do Ministério da Educação – MEC e se constituiu na primeira iniciativa do Governo Federal em oferecer um programa de formação continuada de professores em larga escala a nível nacional, uma vez que ofereceu “diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação” (Brasil, 2013).

¹ Mestre em Educação Especial pela Universidade do Minho/UFRGS. Especialista em Tecnologia Educacional - UFAM. Filósofo - UFAM. Professor Orientador de Estudos do PNEM. SEDUC. E-mail: aldenei.barros@seducam.pro.br.

A execução do Curso de Formação Continuada no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio esteve a cargo do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – CEFORT, da Faculdade de Educação – UFAM que articulou as referências teórico-metodológicas, os eixos temáticos, bem como a investigação sobre a caracterização da situação escolar do Ensino Médio e proposição de novas metodologias para o currículo e os processos de ensino-aprendizagem característicos do Ensino Médio.

O presente texto apresentará na primeira parte o desenvolvimento metodológico e as ações desenvolvidas na Primeira Etapa do Curso de Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM e na segunda parte, o desenvolvimento da proposta do Curso de Formação Continuada na Segunda Etapa.

2. PRIMEIRA ETAPA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PNEM

2.1 Metodologia

Conforme referido na introdução, os seis cadernos elaborados pela equipe do Ministério da Educação – MEC formaram a espinha dorsal do Curso de Formação Continuada e os mesmos estão descritos a seguir: **Caderno 1** - Formação Humana Integral – Fundamentação histórica do Ensino Médio; **Caderno 2** - O jovem como sujeito do Ensino Médio; **Caderno 3** - O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; **Caderno 4** - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; **Caderno 5** - Organização e Gestão Democrática da Escola; **Caderno 6** – Avaliação. Sobre este aspecto, destacamos o seguinte sumário encontrado no Caderno de Resumos do III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

“A ação do PNEM no Amazonas foi organizada segundo a proposta pedagógica e tecnológica constituída no Cefort/FACED/UFAM, tendo como referência os momentos metodológicos de fundamentação, análise da realidade, planejamento, desenvolvimento e registro de experiência de investigação com os estudantes na escola. Foram realizadas transposições didáticas dos onze (11) cadernos temáticos indicados pelo MEC, desdobrando em guias, materiais audiovisuais e orientações específicos para os estudos temáticos, para a investigação, registro e documentação”. (UFPR, 2016, pág. 12).

Para se realizar os estudos dos seis cadernos da primeira etapa do PNEM, os professores fizeram leituras prévias e se reuniram para socializar e debater pontos

levantados durante a leitura. Com essa leitura prévia houve uma participação muito significativa por parte dos cursistas, pois assim houve um espaço para que se pesquisasse sobre determinados assuntos e assim enriquecer os debates trazidos para os encontros.

Dentro dos encontros de estudos houve socialização de experiências dos professores cursistas. As atividades propostas nos cadernos temáticos foram trabalhadas em sua maioria de forma coletiva, resultando numa análise descritiva dos assuntos abordados.

Dependendo do caderno proposto foram feitos registros escritos, sínteses por parte dos professores cursistas, seminários, para a exposição da mostra do mesmo, foram produzidos redações, produções vídeos e áudio, envelope com o resultado em gráficos das pesquisas feitas pelas 11 escolas dos professores cursistas.

A partir do segundo Encontro presencial de acompanhamento do PNEM encontro este que estabelecia a realização de um seminário, para a sistematização da experiência de investigação do âmbito escolar, conforme os eixos temáticos abordados no caderno de acompanhamento. O grupo de professores orientadores de Estudo optou pela realização de um seminário coletivo com a participação de 11 escolas.

2.2 Seminário de Socialização da Produção na Etapa 1

Quanto à organização do Seminário, houve um encontro presencial com o Formador Regional, juntamente com os 11 Professores Orientadores, onde elaborou-se a programação das atividades realizadas no Seminário. Pela programação elaborada, pensou-se a elaboração de questionários tanto para professores quanto para alunos prestigiando os três eixos temáticos (O sujeito jovem estudante do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Escola do Ensino Médio) a fim de apoiar a pesquisa investigativa do PNEM. A partir daí chegou-se à conclusão de que seria mais viável um seminário coletivo, a fim de obter-se uma visão contextualizada e ampliada da realidade das escolas envolvidas.

Num primeiro momento houve a participação de alunos e professores no preenchimento dos questionários e das entrevistas, tanto escritas quanto filmadas, durante os encontros presenciais. Com os dados coletados, foram feitas as tabulações dos dados com a finalidade de elaboração de gráficos para serem socializados por ocasião da realização do seminário.

Os Professores Orientadores reuniram-se para a produção dos gráficos com os dados tabulados e elaboração dos conteúdos dos slides que compuseram a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa com o fim de serem socializados.

No segundo momento houve a socialização dos dados coletados nos questionários e entrevistas filmadas durante a realização do Seminário. Para realização dos estudos, buscou-se conhecer a partir dos três eixos temáticos, O sujeito jovem estudante do ensino médio, currículos e a escola do ensino médio, elaborou-se uma enquête junto aos alunos, bem como entrevistas professores cursistas. O estudo dos cadernos juntamente com a enquête e entrevistas culminou no seminário de socialização, onde se apresentou os dados coletados na investigação, e se fez uma reflexão do contexto social dos jovens como sujeito, sua formação cultural e econômica, como também de sua perspectiva quanto sua formação integral.

Essa pesquisa investigou com base numa enquête respondida por 1446 alunos do Ensino Médio entrevistas respondidas por 92 professores do Ensino Médio, abrangendo um total de 9 (nove) escolas da rede pública estadual de ensino. Partiu-se de uma caracterização geral dos estudantes do Ensino Médio quanto ao contexto socioeconômico, com o fim de perspectivar possíveis variáveis intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

2.2 Questão de Investigação e Objetivo do Estudo

Nesta pesquisa, assumimos a seguinte questão de investigação: Qual o perfil dos Sujeitos Estudantes do Ensino Médio em Nossa Escola, suas condições socioculturais e econômicas, condições de acesso aos bens culturais e tecnológicos? Subjacente à questão de investigação que acabamos de apresentar está um conjunto de objetivos que orientaram o processo de recolha de dados: Conhecer a realidade das escolas envolvidas na pesquisa perspectivando a realidade do jovem no Ensino Médio; perceber como o jovem estudante do Ensino Médio se vê como sujeito do Ensino Médio; analisar qual a escola de Ensino Médio que os estudantes desejam.

2.3 Caracterização dos Participantes

A pesquisa em *lokus* (de campo) foi realizada em 11 escolas de ensino médio, da rede estadual de ensino público da cidade de Manaus. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 1446 alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino e 92 professores pertencentes a 11 escolas se integram na rede pública estadual da Coordenadoria 6, nas adjacências dos bairros da Zona Norte rede de Manaus.

2.4 Instrumento e Procedimentos de Coleta

O instrumento de coleta de dados consistiu de dois questionários desenvolvidos especificamente para esta pesquisa. O questionário proposto para a realização da enquete com os alunos foi do tipo socioeconômico, elaborado pelo autor presente texto, composto de 10 questões objetivas de natureza fechada. O questionário proposto para a realização da enquete com os professores foi de natureza mista com 2 questões de natureza subjetiva envolvendo os eixos temáticos O processo de coleta de dados junto aos alunos só foi possível após a obtenção da concordância de seus pais, mediante autorização em formulário próprio, uma vez que todos os alunos eram menores de idade. O processo de coleta de dados junto aos professores, iniciou-se após obtenção da concordância dos gestores.

2.5 Apresentação e Análise dos Dados

A apresentação dos dados está organizada em função das dimensões do questionário a que fizemos referência anteriormente. São aqui reportados os dados mais significativos que foram coletados. Uma das questões colocadas aos alunos consistia em identificar a escolaridade de seus pais. Apresentam-se as respostas dos alunos no gráfico 1 a partir do qual se pode constatar que a maior parte dos pais possui o Ensino Médio (48%), seguindo-se o Ensino Fundamental (24%), Ensino Superior (21%) e Nunca estudou (7,0%). Conhecer a média de escolarização dos pais dos alunos envolvidos na pesquisa corrobora o que afirma avaliação das Comunidades Europeias para quem “a mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de escolaridade é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país e sua capacidade para combater a pobreza (TEM, 2010)”, (Brasil, 2016, pág. 29).

Gráfico 1 — Distribuição dos resultados obtidos referentes à escolaridade dos pais.



Os resultados obtidos referentes à renda familiar dos alunos respondentes encontram-se apresentados no gráfico 2. Note-se a maior incidência para as famílias que têm renda de 1 salário mínimo (36%) e a menor incidência para as famílias que não têm nenhuma renda (6%) ressaltando que as famílias que obtiveram maior renda possuem renda entre 2 ½ até 3 salários mínimos (9%).

Gráfico 2 – Distribuição dos resultados obtidos referentes à renda familiar



Os resultados obtidos referentes à outras funções além do estudo encontram-se apresentados no gráfico 3 e revelam que a maioria dos respondentes não possui outras funções além do estudo (36%), seguido dos que trabalham (32%), fazem curso preparatório (19%) e curso profissionalizante (13%).

Gráfico 3 – Distribuição dos resultados obtidos referentes à outras funções além do estudo



Os resultados obtidos referentes ao trabalho e sua finalidade encontram-se apresentados no gráfico 4 e revelam que a maioria dos respondentes trabalham para o próprio sustento (45%) enquanto que apenas 2 respondentes indicaram que não trabalham (0%). Note-se que 31% dos respondentes indicou que trabalham para ajudar os pais e 24% respondeu que trabalha para adquirir experiência.

Gráfico 4 – Distribuição dos resultados obtidos referentes ao trabalho e sua finalidade.



Os resultados obtidos referentes a morar próximo à escola encontram-se apresentados no gráfico 5 e revelam que 54% dos alunos respondentes indicaram que moram próximo à escola que estudam, enquanto 46% responderam que não.

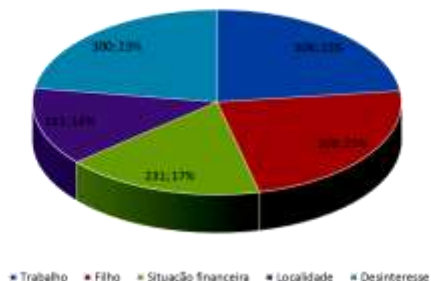
Gráfico 5 – Distribuição dos resultados obtidos referentes à proximidade da residência da escola



Uma das questões colocadas aos alunos consistia em identificar o que os levaria a abandonar os estudos. Apresentam-se as respostas no gráfico 6 a partir do qual se pode constatar que três das 5 opções obtiveram empate: trabalho (23%), desinteresse (23%) e filho (23%), seguindo-se situação financeira (17%) e localidade (14%).

Gráfico 6 — Distribuição dos resultados obtidos referentes ao abandono dos estudos.

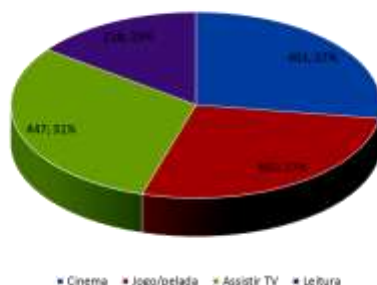
O que levaria você a abandonar os estudos?



No que respeita ao tipo de entretenimento, apresentados no gráfico 7 os resultados obtidos revelam que o maior tipo de entretenimento prevalecente entre os jovens estudantes do Ensino Médio é assistir TV (31%), seguido respectivamente de jogo/pelada (27%) e cinema (27%) e leitura (15%).

Gráfico 7 — Distribuição dos resultados obtidos referentes ao tipo de entretenimento

Tipo de entretenimento



Os resultados obtidos referentes à principal fonte de pesquisa encontram-se apresentados no gráfico 8 e revelam que a grande maioria dos jovens utiliza a internet (77%) como fonte de pesquisa, seguida de livros diversos (10%), jornais/revistas (8%) e apenas 5% dos respondentes revelou usar a biblioteca.

Gráfico 8 — Distribuição dos resultados obtidos referentes à principal fonte de pesquisa



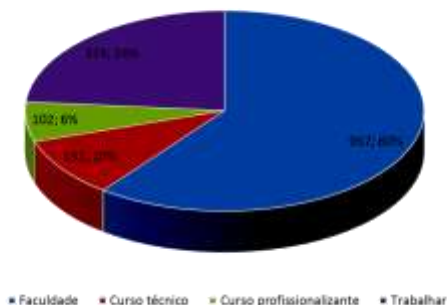
Os resultados obtidos referentes à avaliação que os respondentes fizeram da escola onde estudam encontram-se apresentados no gráfico 9 e revelam que 63% consideram a escola regular/bom, 23% insuficiente a regular e 14% bom a excelente.

Gráfico 9 — Distribuição dos resultados obtidos referentes à avaliação da escola que estuda.



Os resultados obtidos referentes ao que pretendem fazer após o Ensino Médio encontram-se apresentados no gráfico 10 e revelam que após concluir o Ensino Médio a maioria dos respondentes indicou que pretende fazer faculdade (60%), trabalhar (24%), curso técnico (10%) e curso profissionalizante (6%).

O que pretende fazer após o Ensino Médio



2.6 Síntese de Dados e Principais Conclusões

No que é inerente aos condicionantes do corpo discente pesquisado, a análise dos dados permite-nos concluir que os estudantes respondentes em sua grande maioria são provenientes da chamada “classe C”, com isso possuem condições de adquirir instrumentos tecnológicos (celulares, tablets, notebooks, etc.) que os proporcionam a inclusão dentro da chamada cibercultura, que como assegura Levy (Levy, 1999) influi diretamente na aprendizagem bem como todo o trabalho docente.

Na análise das respostas dos docentes quanto ao eixo temático pesquisado Currículo do Ensino Médio, fica evidente que tem-se na verdade o que se pode chamar de currículo ideal (aquele que está no papel e preza por uma formação integral) e um currículo real, isto é, aquele vivenciado em muitas escolas, seja pela tradição de transmissão de conteúdo, seja por uma gestão que ainda está em processo de democratização ou até de os próprios professores serem “tradicionais”. Não é difícil para os professores questionarem como o PPP do seu estabelecimento de ensino se articula com a formação dos alunos para os quais, dia a após dia, ministram suas aulas. Percebe-se, por parte do próprio estabelecimento, muitas vezes, ainda que haja uma clara definição no papel, o que existe é uma prática distante dessa. Passa a ser sem sentido falar do projeto da escola para seus discentes quando cada escola toma decisões que ora atendem às demandas do ingresso às universidades por meio do vestibular – que salvo boas exceções, ainda são conteudísticas – ora ao mercado de trabalho – geralmente em seus setores mais tradicionais.

3. SEGUNDA ETAPA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PNEM

Na segunda etapa do Curso de Formação Continuada no âmbito do PNEM foram retomados os encontros presenciais nas 11 escolas onde desenvolveu-se a Formação. Nesta fase desenvolveu-se a contextualização dos 5 cadernos elaborados pela equipe do MEC com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em contexto escolar, pois a ênfase de cada caderno levou em consideração as peculiaridades de cada área curricular do Ensino Médio e os mesmos estão descritos a seguir: **Caderno 1** – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio; **Caderno 2** – Ciências Humanas; **Caderno 3** – Ciências da Natureza; **Caderno 4** – Linguagens; **Caderno 5** – Matemática.

Os eixos estruturantes de conteúdos, aportes metodológicos e exercícios metodológicos da Segunda Etapa, foram os seguintes: Conceitos centrais da formação no Ensino Médio; A proposta Curricular – Diretrizes Nacionais e do Ensino Médio do Estado do Amazonas; Exercícios Metodológicos com os componentes curriculares: Planejamento, Sequência Didática e sistematização de mediações.

3.1 Desenvolvimento da Investigação

Durante o desenvolvimento da Segunda Etapa do Curso de Formação Continuada no âmbito do PNEM, a ênfase recaiu sobre a investigação enquanto princípio formativo e pedagógico, objetivando conhecer a realidade, a prática pedagógica, bem como a gestão escolar no Ensino Médio, de forma que se possa diagnosticar, refletir e analisar os problemas do trabalho pedagógico com os jovens e adultos.

Os resultados da investigação realizada com os professores revelaram que o planejamento é realizado bimestralmente, onde cada professor é responsável pelo planejamento individual de sua disciplina. Em relação ao HTP (horário de tempo pedagógico) é utilizado de forma individual, por hora/aula, dificultando a integração curricular, visto ser impossível a organização de um planejamento por área curricular, em virtude da grande dificuldade de manejar a carga horária das aulas. Os horários do HTP não são iguais, não sendo realizada por área curricular, geralmente sendo utilizado para intermináveis reuniões pedagógicas, com temáticas que geralmente são alheias ao trabalho pedagógico. Isto destoa da visão proposta por Ciavatta para quem o professor do Ensino Médio deve trabalhar numa perspectiva de formação humana

integral que supere a atual demanda por formação voltada para o mercado de trabalho. Em suas palavras:

“...sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”, (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Há de ressaltar que a precariedade do acesso à internet nas escolas dificulta em muito o trabalho docente, impossibilitando o emprego de recursos web no planejamento.

As metodologias utilizadas estão descritas no PPP de cada escola, sendo: aulas expositivas, oficinas pedagógicas, seminários, utilização da estrutura física de cada escola para realização de práticas desportivas, realização das culminâncias de projetos, etc.

Conforme a investigação realizada com os estudantes do ensino médio sobre a organização pedagógica da Escola, do Ensino e da Aprendizagem, dentre outros pronunciamentos, ressalta-se o de que eles acreditam que a escola precisa inovar suas práticas tornando-se mais atrativa, com algo de novo e bom para que os estudantes tenham prazer em vir para a escola. Em relação aos obstáculos identificados, os estudantes enunciaram os seguintes fatores: falta de professores, salas superlotadas, ausência de aulas práticas, bibliotecas fechadas por falta de bibliotecários, falta de verbas para proporcionar visitas em museus, pontos turísticos para conhecer a cidade.

3.2 Desenvolvimento das Áreas curriculares

Com professores:

Para a articulação da prática pedagógica das áreas curriculares em relação ao contexto de vivência dos sujeitos do ensino médio, se realiza através do diálogo entre professores e equipe pedagógica, na discussão das ações do PPP, e através do planejamento, a oferta de uma formação apropriada aos jovens requer uma adequação do currículo escolar que atenda às necessidades de inserção do sujeito ao mercado de trabalho, bem como assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Para que isso aconteça, é necessário que a formação tenha início com testes de aptidão, objetivando ao estudante identificar-se com as profissões de seu interesse,

e assim seria possível relacionar as necessidades específicas do sujeito, uma vez que estariam claras suas intenções quanto ao seu campo profissional.

Para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências, os professores propuseram várias atividades entre as quais: Trabalhar textos diferenciados para solucionar problemas de leitura e escrita. Fazer diagnóstico para verificar as principais deficiências em cada disciplina. Elaborar plano de ação com temas transversais com objetivo específico nas deficiências. Conscientizar os alunos que os recursos tecnológicos são acessórios que ajudam a aprendizagem, se usados corretamente. Criar na escola um ambiente estimulante e motivador por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento. Mobilizar a família na comunidade escolar.

Com estudantes:

Em relação às sugestões apresentadas para a melhoria da organização pedagógica da escola, os estudantes indicaram as seguintes propostas: aulas de reforço, aulas práticas em laboratórios, gincanas, feiras culturais, oficinas de ensino preparatório com tira-dúvidas de conteúdos, aulas temáticas sobre educação fiscal, gravidez na adolescência, preconceito, saúde e qualidade de vida.

3.3 Descrição e reflexão sobre o Seminário de socialização da etapa 2.

O seminário foi realizado em dois momentos: com a comunidade escolar (orientador, cursistas e estudantes), através de trabalhos interdisciplinares e, em outro momento, somente com os orientadores e a formadora regional.

Para socialização das atividades com a comunidade escolar, foi organizado um seminário em uma das 11 escolas escolhida para este fim, com a participação de alguns professores cursistas, orientadores do grupo da Formadora Regional. Neste dia, apresentamos as questões investigativas baseadas nas participações dos cursistas e estudantes no primeiro momento do seminário. Tivemos neste dia a presença da Formadora Regional que fez a abertura comentando acerca dos benefícios alcançados na comunidade escolar através das temáticas desenvolvidas na segunda etapa e agradeceu a participação, atuação e empenho dos professores orientadores.

Após o seminário, observamos que tanto os professores cursistas quanto os estudantes tiveram possibilidade de refletirem acerca de sua participação e envolvimento para que haja melhoria no ambiente escolar. Assim, por mais que haja obstáculos e dificuldades quanto a prática pedagógica, todos os participantes tiveram

a consciência de que precisam desempenhar suas habilidades e competências de modo interdisciplinar e alcançar, dessa forma, melhorias no ensino-aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

O PNEM no Amazonas foi implantado pela UFAM com o intuito de dinamizar o processo de formação dos orientadores de estudo junto à equipe docente. Os guias e materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEM do Amazonas contemplaram uma releitura contextualizada dos cadernos elaborados pelo MEC para as atividades formativas concernentes ao PNEM. A equipe de Professores Orientadores é de opinião que os mesmos se adequam às realidades encontradas no âmbito das escolas onde os professores cursistas trabalham.

Em relação à plataforma digital providenciada para suportar o trabalho dos Professores Orientadores observou-se que a mesma se constitui como um instrumento de interatividade importante entre a Coordenação, Formadores da IES, Formadores Regionais e Professores Orientadores. Entretanto chegou-se à conclusão que a extensão do acesso à plataforma digital pelos cursistas se constituirá numa importante ferramenta de implementação das atividades formativas, uma vez que facilitaria em muito o desenvolvimento da formação continuada, eliminando a necessidade dos excessivos encontros presenciais, a exemplo do que o CEFORT já vem fazendo na oferta de cursos de Pós-graduação lato sensu como Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Durante o curso do PNEM a participação dos professores, em parte, foi bem proveitosa, pois muitos se interessaram nos eixos temáticos dos cadernos, criando assim expectativas para próxima etapa de formação. Entretanto, alguns continuam pessimistas, dizendo que essa formação é mais uma de tantas que já fizeram. Nesse percurso, houve certas limitações, porque nem todos os docentes trabalham na mesma escola, dificultando o contato e o recolhimento das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Ministério da Educação e do Desporto: Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=15069&Itemid=

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

UFPR. **Caderno de Resumos**. Instituições de Ensino Superior participantes do PNEM: III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, UFPR/Setor de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.observatorio.doensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio**. Caderno I: ensino médio e formação humana integral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Curitiba, UFPR/Setor de Educação, 2013, pág. 29.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Ana Selia Rodrigues Novaes¹

Thiago Emanuel Rodrigues Novaes²

INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira adota a língua portuguesa como meio predominante de transmissão dos conhecimentos, embora o país seja plurilíngue. As escolas no Brasil estão submetidas às ações transformadoras do ‘capitalismo informacional’, advindas da Revolução Técnico-científico-informacional ou Terceira Revolução Industrial (entrou em vigor na segunda metade do século XX), mas muitas vezes, segue metodologias e currículos descontextualizados, ideológicos e pouco motivadores.

Embora a inovação e motivação estejam presentes em algumas escolas na contemporaneidade, ainda há outras, que demonstram forças que as resistem.

Mas o que se tem notícia é que tanta inovação pouco alterava a realidade dentro de sala de aula: aulas expositivas, assuntos que não motivavam ou que não diziam respeito aos alunos. (ROSSINI, 2003, p.7).

Sobre o Capitalismo informacional pode-se dizer que:

O capitalismo informacional é um termo criado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells, em sua obra *A Sociedade em Rede*, originalmente publicada no ano de 1996. O conceito refere-se à evolução dos instrumentos técnicos do sistema capitalista, sobretudo envolvendo as transformações tecnológicas proporcionadas pela Terceira Revolução Industrial. A particularidade do sistema informacional é, assim, a importância do conhecimento e a sua maior facilidade em se deslocar e reproduzir-se pelas diferentes partes do mundo. (PENA, [2019?]).

Azevedo (1999), apresenta Manuel Castells, da seguinte maneira:

Manuel Castells é professor de planejamento regional e urbano em Berkeley, Califórnia. Seus interesses de pesquisa incluem o urbanismo, a tecnologia da informação e a mudança comparada, particularmente em relação aos Estados Unidos, Europa, Rússia, Pacífico Asiático e América Latina.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN; Mestrado Profissional em Tecnologia Ambiental; Especialização em Metodologia do Ensino da Geografia; Graduação em Geografia.

² Acadêmico de Medicina na Universidade Federal da Fronteira Sul.

Várias características são típicas do ‘capitalismo informacional’, onde há interesses voltados para urbanização, e as cidades se tornam cada vez mais hierarquizadas e hegemônicas na formação de redes urbanas atrativas que se interpõem aos espaços rurais pouco atrativos. O campo aparece como área de repulsão populacional por diversas causalidades, como a inexistência ou tendências fracassadas de políticas públicas para permanência da população em tais ambientes.

O êxodo rural é um movimento migratório aderido por alguns indígenas acometidos pela pobreza, fome e outras falhas do sistema governamental e não governamental, seja em termos de políticas públicas educacionais ou outros fatores.

As escolas indígenas, como instituições formais de ensino tem grandes desafios a serem enfrentados, uma vez que, as variedades linguísticas tidas como padrão ou normas cultas são, geralmente, ensinadas nas escolas, e estão presentes nos diversos multimeios, com marcas ideológicas dos grupos de maiores prestígios sociais (os usuários de variedade linguística reconhecida como padrão), a exemplo de livros didáticos e paradidáticos.

De tal maneira, é preciso encorajar a oferta de um ensino escolar bilíngue audacioso, desprovido de preconceitos linguísticos, baseado no conhecimento das realidades tradicionais e contemporâneas das aldeias, em suas reais necessidades, para assim, promover a autonomia dos envolvidos no processo educacional.

Para garantia de educação escolar diferenciada, docentes e discentes indígenas devem ser considerados no processo que envolvem linguagem, atos, atividades e eventos singulares e sociais, manifestados em variados gêneros dos discursos que perpassavam por ambientes diferenciados, em suas multiplicidades de usos.

OS CONCEITOS BAKHTINIANOS DE ATO, ATIVIDADE, EVENTO E METALINGÜÍSTICA NA CONCEPÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS INDÍGENAS.

Embora o português seja a língua oficial do Brasil, a institucionalização da escola brasileira é bastante recente e, por muito tempo funcionou com métodos pouco atrativos, com garantia de acessos e permanências bastante seletivos.

Na Antiguidade, o conhecimento era transmitido de forma bastante natural e informal: as pessoas reuniam-se em variadas situações, conversavam, discutiam, trocavam ideias. O final do séc. XIX e início do séc. XX são marcados pelos grandes movimentos denominados Escola Nova e Escola Ativa. Estes movimentos aprofundaram a tendência em dar vida à escola por meio de métodos ativos. [...] A

sociedade foi se complexando e a educação se institucionalizou: apareceram as escolas, os alunos, os professores... (ROSSINI, 2003, p.7).

O direito à Política Educacional Indigenista no Brasil é uma conquista decorrente de lutas que envolveram esforços múltiplos dos povos indígenas e simpatizantes das causas étnico-raciais, que defendem o direito à Educação Escolar bilíngue como necessidade de resgate, em espaço próprio, para construção de saberes significativos e relações intersociais, com vistas a (re)afirmação de identidades, memórias e interculturalidade. No entanto, tais direitos, somente foram reconhecidos oficialmente através da Constituição Federal de 1988.

Na atualidade, faz-se necessário considerar que, muitos povos remanescentes indígenas estão em processo de reconhecimento de seus territórios, e mesmo aqueles que já os tem de direito, precisam ter garantida uma educação escolar indígena etnoterritorializada com propósitos a resgatar, atualizar e preservar sua língua materna, em um contexto que lhes garanta uma formação bilíngue, para preservação de suas identidades, além de desenvolvimento de habilidades e competências para o desenvolvimento individual, social e econômico sustentável.

Mikhail Bakhtin foi um grande pensador russo dedicado a análise da linguagem em constantes processos de interação. Tais análises sobre a linguagem humana foram produzidas individualmente, e em grupo, uma vez que se associou a outros pensadores, os quais juntos, formaram um grupo específico, conhecido como Círculo de Bakhtin. Os conceitos de ato, atividade, evento e metalinguística são bastante discutidos por Bakhtin por serem inerentes à existência humana.

O sujeito é parte de um universo que versa sobre pensar a significação dos agentes humanos como seres intrínsecos às interações socioambientais, e por isso, não pode ser compreendido sem análises de seus atos individuais e coletivos. As formações discursivas e ideológicas perpassam por diversos ambientes (interações familiares, comunitárias, formações educativas, etc), fazendo usos de vozes, de movimentos e sentidos do corpo que são expressos direta ou indiretamente (textos orais e escritos, mímicas, dentre outros).

Sobre ato/atividade e evento, Sobral (2008), em análise aos pensamentos de Bakhtin considera que:

Em Bakhtin ato/atividade e evento não se confundem com a ação física *per se*, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ou seja, ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuída ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada. Bakhtin aborda essa diferença nos termos da distinção entre *dado* (físico) e o *postulado* (o proposto pelo sujeito).

Os conceitos de ato, atividade e evento são muito complexos e suscitam muitas análises e debates pela importância que perpassam por todas as gerações, sendo assim, são considerados imprescindíveis para as imersões analíticas que visem maiores compreensões dos povos indígenas. Os indígenas precisam ser considerados na expressão de seus atos/ atividades e promoção de eventos, não apenas em momentos esporádicos, a exemplo de datas comemorativas, mas na dinâmica de seus afazeres, relações étnico-raciais, singularidade e diversidade, na produção de conhecimentos e sentidos.

Bakhtin e seu Círculo consideram a concepção da linguagem humana necessária a produção de conhecimentos, em contextos históricos e culturais, sustentada na produção de sentidos e desenvolvida por sujeitos historicamente situados. Para tanto, os envolvidos no processo educativo devem considerar a complexidade das teorias dialógicas do discurso como intertextual e metalinguístico.

Brait (2018) observa que a concepção de *Metalinguística*, aparece na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, e foi imaginada por Bakhtin como uma disciplina capaz de reunir diversos conhecimentos da Linguística, Antropologia, Filosofia e Teoria da Literatura.

Uma nova disciplina, intitulada *Metalinguística* e considerada necessária a um estudo do discurso que ultrapasse os resultados atingidos pela Linguística, uma coisa deve ser observada: a metodologia proposta para o estudo do objeto, considerado complexo e de muitas faces, embora se ofereça como uma ótica diferenciada, não exclui a Linguística. (BRAIT, 2018, p. 11).

É importante o reconhecimento da importância de interpretação processual da evolução humana no espaço geográfico, com olhares direcionados às diversas áreas do conhecimento, em contextos de surgimento do homem, vivência e exploração contínua, modificadora dos ambientes considerados vitais para às suas sobrevivências e desenvolvimento socioeconômico.

As interações sociais demandam por domínio de linguagens, habilidades e múltiplas competências que configuram maiores significados para os atos, atividades e eventos. Cereja e Magalhães (2003, p. 15), definem linguagem como sendo “o processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos”. Desta maneira, as linguagens (verbais, não verbais e transverbais), com função comunicativa, fazem usos de palavras (orais e escritas), gestos, desenhos, músicas, danças, códigos, sendo possível inferir a notoriedade do saber para (re)significação da ação dos sujeitos.

O ser humano e suas formas de organização social e intervenção ambiental devem ser entendidos na escala temporal dos processos evolutivos, onde os agentes sociais são protagonistas ou seres passivos de acontecimentos em sua própria história, em contatos com outros agentes, que mesmo com percepções e perspectivas diferentes fazem usos de linguagens que se cruzam e se modificam de acordo com as formações ideológicas e discursivas.

O estudo da língua materna nas escolas não terá grande importância e funcionalidade se não se considerar a linguagem como resultante das interações sociais históricas e temporais, com formações ideológicas de mundos vividos e pretendidos.

Abaurre e Abaurre (2007, pp. 6-7) entendem que “a linguagem é a materialização da nossa ideologia e que cada formação ideológica corresponde a uma formação discursiva específica”. Tais pensadoras definem a formação discursiva como sendo “um conjunto de temas (categorias ordenadas do mundo natural) e de termos (elementos que estabelecem uma relação com o mundo natural) que concretizam uma visão de mundo específica.

Para entender as novas realidades e demandas dos povos indígenas e se fazer entender enquanto mediador de conhecimentos propostos nas escolas, através de atos, atividades e eventos pedagógicos, é importante pensar que, assim como tudo evolui, as realidades das aldeias estão assentadas em meio a outras de povos, etnias e interesses divergentes ou semelhantes, em um mundo globalizado dinâmico, capitalista e imerso em crises socioeconômicas, políticas e ambientais. Desta maneira, é importante pensar um modelo de educação inclusivo, onde haja oportunidades de escolhas para acessos aos diversos conhecimentos das antigas e novas realidades, por meio de materiais e métodos diferenciados, como os advindos das novas tecnologias, uma vez que, os atos intencionais ou involuntários são produtos de sentimentos e (des)conhecimentos que podem ser cada vez mais trabalhados.

Para pensar a Educação Indígena nas suas complexidades de propostas, interesses e atos pedagógicos a serem manifestados é indispensável adquirir um conjunto de saberes. O conhecimento e domínio dos instrumentos do saber são tão importantes quanto a apreensão dos conteúdos curriculares.

As novas tendências escolares para os povos indígenas devem ser abertas a criticidade do ensino-aprendizagem, onde os docentes e discentes possam ser capazes de fazerem suas escolhas sustentáveis, utilizando-se de meios que não seja o arco e a flecha, mas o saber consciente e o acesso aos diversos multimeios, para que haja força em suas palavras, atos, atividades e eventos vividos e escolhidos.

EDUCAÇÃO INDÍGENA ATIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas devem ser planejadas e implementadas visando o combate à desigualdade social e efetivação do empoderamento dos remanescentes indígenas. O Estado, por meio de seu aparato institucional, poder político, jurídico, econômico e cultural, deve priorizar a oferta de oportunidades para formações iniciais e continuadas dos docentes e demais envolvidos no processo educativo, bem como, as ofertas de materiais didáticos que possam tornar o ensino e aprendizagem prazerosos e significativos.

A vastidão do território brasileiro somada à diversidade de suas populações indígenas exige tomadas de decisões criteriosas que considerem as reais necessidades das aldeias para as intervenções políticas e educacionais no sentido democrático.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC recomenda os usos das tecnologias da informação e comunicação ao longo da educação básica de escolas brasileiras a fim de melhorar a comunicação entre os povos, por meio de diferentes linguagens.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p.9).

As Políticas Públicas para Educação Indígena devem considerar que a escola não é espaço para alienação e segregação racial, onde os atos perpassam por propostas impositivas e favorecedora de oportunidades potencializadoras para uns povos, em detrimento de outros, para serem aceitas e repetidas acriticamente, mas sim, um lugar aberto para debates discernitivos, criativos, inovadores, sensibilizadores e responsivos perante as novas exigências do presente e do futuro. Assim, os atos de ler, interpretar e produzir na escola devem ser promovidos através de atividades e eventos lúdicos e significativos para entender a história dos povos que viveram no passado e garantir meios para atender as necessidades reais do presente, sem comprometer a qualidade das futuras gerações.

Bakhtin contribui com a concepção de atos, atividades e eventos e tais conceitos podem ser (re)pensados em toda dimensão humana, sendo viáveis e imprescindíveis na ética da elaboração e execução de propostas e políticas públicas para a educação indígena.

Os elaboradores de políticas públicas para povos indígenas devem considerar que há (re)ação de poder sobre o discurso em meio a heterogeneidade dos sujeitos, e

assim, a emergência da educação indígena nos tempos atuais não deve produzir a inibição dos atos e a exclusão dos povos. Não se pode desconsiderar a materialidade dos sentidos dos atos e dos discursos, descentralizando os sujeitos na perspectiva da promoção de propostas educativas focadas no isolamento de atos, na sua singularidade, dessemelhança, em desconsideração aos atos enquanto atividade, ou seja, na sua evidência de pluralidade, onde os sujeitos se relacionam uns com os outros e com o ambiente. Tampouco pensar que os atos são puramente comuns e não possuem suas especificidades. Portanto, as Políticas Públicas devem considerar atos singulares e plurais interpelados de ideologia que se manifestam pelo poder do saber.

As tendências críticas para elaboração de políticas públicas em Educação Indígena devem levar em consideração a ética dos atos, de maneira que, os responsáveis por tal ação laborativa, sejam guiados pela ética de seus deveres, para garantir meios para assegurar educação de qualidade e, não somente o resgate de saberes e culturas passadas, mas também, os conhecimentos presentes e os que forem possíveis de serem (re)elaborados, rumo a construção de novas histórias em meio aos discursos potencializados e mobilizadores.

Sobral (2017, p.17) cita que “em Bakhtin, todo dever ético nasce em situação, ou seja, mantém a estrutura comum que compartilha com outros deveres éticos, mas se realiza de maneira específica, dependente da situação concreta”. Para Sobral (2017, p. 31), “a decisão dita ética depende da posição de caráter do sujeito, em vez de impor-se a partir de fora e de modo abstrato a um sujeito transcendental, desengajado, sem interesses específicos”.

Considera-se assim, que o papel da Educação Indígena brasileira, diante das diferenças existentes nas comunidades e nas escolas é um desafio a ser enfrentado na construção de tendências inovadoras em torno de discursos democráticos consistentes que considerem os diversos atos, desde os de elaborar propostas, de ensinar e aprender, não como algo a ser dado e absorvido de maneira autoritária, mas a serem construídos na ética dos deveres e garantia de direitos, análises dos conteúdos e produtos dos atos de todos os envolvidos no processo educacional indígena.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luiza; ABUAURRE, Maria Bernadete Marques. Discurso e texto. **Produção de texto, interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. **Bakhtin: Outros conceitos-chaves**. 2.ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**; Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SOBRAL, Adail. Ato, atividade e evento. **Conceitos-chaves de Bakhtin**. Beth Brait (org.). 4.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. Linguagem, comunicação e interação. **Português: Linguagens: volume único**. São Paulo: Atual, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 27/03/19.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Capitalismo Informacional**. [2019?]. Disponível em: < <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/capitalismo-informacional.htm>>. Acesso em: 30/05/19.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

AS IMAGENS AJUDAM NO APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Andrea Pietra de Góes Torres¹

INTRODUÇÃO

Este projeto considera a dimensão emocional e moral dos alunos. O deleite faz toda a diferença no aprendizado de uma língua estrangeira.

É cada vez mais visível que o deleite, a motivação, as cores, as fotos e os desenhos contribuem muito para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Diante do panorama que encontramos atualmente com relação ao ensino de uma língua estrangeira, principalmente na escola regular, percebemos que o estudo desenvolvido não é suficiente para atrair nossos alunos e tão pouco desenvolver com excelência nossas classes. Nos tempos atuais encontramos salas super cheias, com falta de material didático, carga horária insuficiente, além de profissionais não qualificados.

A busca constante de uma classe criativa, aulas dinâmicas, motivação dos alunos, desenvolvimento do vocabulário, prazer pelo idioma fizeram com que eu buscasse um projeto que fizesse a diferença na educação. Percebo que a partir das cores, das fotos, das imagens, os alunos ficam mais motivados para aprender a aprender.

O lúdico é uma estratégia para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão de diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta para o progresso pessoal e para o alcance dos objetivos educacionais.

É fundamental que o processo de ensino aprendizagem seja melhorado de forma efetiva.

A utilização do lúdico desperta o interesse para a aprendizagem possibilitando o acesso a situações sistemáticas, dinâmicas e contextualizadas na vida do aluno.

¹ Professora de Espanhol, escritora, empreendedora e contadora de histórias. É autora do livro: *Criatividade em sala de aula* (2017) e também autora do livro em espanhol: *Pablito* (2017). Atualmente é mestranda em Língua Espanhola.

ATIVIDADES LÚDICAS

O trabalho escolar deve permitir que por meio da imagem o aluno fique mais motivado, caracterizando assim o estímulo ativo e significativo para que ocorra a aprendizagem. Quanto mais imagens, quanto mais cor, o aluno se interessará mais pelo aprendizado. O novo, o lúdico faz com que o seu olhar brilhe.

A ESCOLA E A ATIVIDADE LÚDICA

A escola é um elemento de transformação da sociedade. Esta função é cumprida junto com outras instâncias da vida social. O trabalho da escola deve considerar os alunos como seres sociais e trabalhar com eles o sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Assim a educação deve privilegiar o contexto social, econômico e cultural reconhecendo as diferenças entre eles.

A educação deve instrumentalizar as crianças e os jovens de forma tal que tornem possível a construção da sua autonomia, criatividade, vocabulário, escrita e interpretação visual.

Em nossa sociedade, a linguagem gráfico-visual está presente em cada momento de nossas vidas, seja por meio de anúncios de televisão, de jornais, de revistas, da internet, etc. Esses são exemplos da necessidade de alfabetizar as pessoas no campo visual e gráfico-visual, já que com a não compreensão do sentido dessas imagens podem ocorrer muitas dificuldades no dia a dia.

Esse tipo de formação deveria ser realizado desde a primeira infância, ensinando-se a ler as figuras, as imagens, as frases, orações, textos e também figuras. O problema é que uma vez que se aprende a ler, este tipo de formação visual é deixado totalmente de lado.

Entre os benefícios das representações mentais podemos destacar:

- ✓ Facilitam o desenvolvimento mental do estudante
- ✓ Facilitam o desenvolvimento do vocabulário
- ✓ Facilitam a aprendizagem de textos
- ✓ Facilitam a interpretação entre o conhecimento obtido e o prévio.
- ✓ Promove uma melhor compreensão e retenção
- ✓ Favorece o pensamento lógico e criativo

INFLUÊNCIA DAS CORES NA SALA DE AULA

As cores, em linhas gerais, têm uma compreensão universal, que se produz assim que olhamos para elas. Tal fato é aproveitado pelos meios visuais e atualmente pela educação para ajudar a transmitir sensações.

➤ AZUL: DOMÍNIO DA RAZÃO

O Azul é associado ao domínio da razão. É um estabilizador, que cria uma sensação de paz, confiança e calma. É a cor preferida de muitos, já que é a mais eleita por adultos e crianças estáveis em sua condição psíquica. As marcas corporativas utilizam o azul quando querem ser apreciadas como lógicas, colocando-nos em alerta, sugerindo energia e emoção.

➤ VERDE: EQUILIBRIO

Proporciona uma sensação de tranquilidade e segurança associadas à calma, melhorando assim a concentração. Muitos especialistas em educação recomendam o uso da cor verde para aliviar os nervos dos estudantes em uma prova ou para ser incluído em temas complicados que requerem certo grau de abstração, tal como a programação.

➤ AMARELO: SABEDORIA

Esta cor está associada ao intelecto e à alegria. É uma cor difícil de assimilar, pois o seu uso excessivo pode suscitar ilusões. O amarelo é uma cor estimulante, porém bastante chamativa, não é recomendado sua aplicação nas zonas que desejem transmitir tranquilidade. As empresas usam o amarelo para mostrar que são divertidas e amigáveis. Esta cor serve para estimular as funções mentais, servindo para gerar retenção do conhecimento ou memorização, assim como dinamizar temas aborrecidos.

➤ LARANJA: MOTIVAÇÃO

A cor laranja significa entusiasmo e exaltação. É a cor da diversão. Ao ser uma cor alegre e motivadora está associada à estimulação dos processos mentais e para o trabalho em equipe. A cor laranja é produto da combinação das cores estridentes como o vermelho e o amarelo. Deve ser utilizado com moderação para destacar uma função ou parte dos conteúdos. O uso excessivo pode ser um elemento detrator para a aprendizagem.

➤ PÚRPURA: IMAGINAÇÃO

Imaginação, diversão e sofisticação. É a cor da realeza. De acordo com os especialistas o seu bom uso em ambientes educativos pode gerar estímulos de motivação e emoção ao momento de aprender. A importância das cores no aprendizado e na vida em geral é enorme. Desde crianças vamos associando-as com determinados elementos, pois proporcionam sensações, sentimentos, recordações, etc. que podemos aproveitar, incluindo no aprendizado.

As diferentes ferramentas pedagógicas usadas nas escolas estão dirigidas a educar por meio de figuras, atividades divertidas adaptadas a cada idade. As figuras são bastante chamativas para as crianças que realmente buscam novidades. É uma atividade muito diferente do que se costuma fazer nas escolas, essa originalidade é um recurso para a motivação que permite trabalhar durante muito tempo com um mesmo conceito. Por outro lado, a participação no desenvolvimento das figuras constitui ferramenta para trabalhar outras habilidades fundamentais, que somente são bem aprendidas com a prática.

- Criatividade e imaginação
- Desinibição, confiança e segurança
- Pensamento abstrato
- Melhora do vocabulário

Todas essas valiosas competências e habilidades emocionais são de grande importância para o aprendizado. As crianças podem desenvolver suas próprias histórias.

O entorno mágico das imagens é um recurso motivacional para que as crianças absorvam como esponjas a mensagem. Podem interpretar contos relacionados com a matemática, a natureza, as palavras ou qualquer outra matéria de interesse. Pensando nesse propósito, trabalho também com bonecos e bonecas, levando-os frequentemente à sala de aula. Com os bonecos apresento canções, teatros, histórias e, além disso, trabalho com o vocabulário com muita riqueza, conteúdo levando alegria, descontração para o aluno.

POR QUE USAR AS IMAGENS NO TRABALHO PEDAGÓGICO?

As imagens, as fotografias, as obras de arte oferecem como recurso educativo-didático possibilidades para compreender, analisar, explorar, curiosidades e diversidades do conhecimento.

A crescente presença de imagens nos textos escolares suscita novas interrogações.

O que fazer diante dessa grande variedade de ilustrações que passa despercebida?

Ensinar a criança a olhar, decifrar e compreender, colocando o jogo de habilidades e processos cognitivos, faz toda a diferença.

Em segundo lugar: Como apresentar as imagens e ensinar a vê-las? Não se trata de ver por ver, não é somente usar a imagem como produto decorativo e sim de utilizar as ilustrações como estratégia pedagógica e didática para melhorar e facilitar o processo do ensino e aprendizagem no interior de uma classe.

Oferecer recursos aos alunos para promover uma leitura contextualizada e significativa com o objetivo de favorecer a passagem do olhar espontâneo e rápido.

Uma das estratégias para guiar a leitura e observação das ilustrações é a formulação de perguntas que ofereçam ao aluno uma estrutura de desarmar, desconstruir, dando assim a possibilidade de uma conversação com as imagens, estabelecendo hipóteses, relacionando conceitos e aproveitando os conhecimentos prévios, por uma perspectiva mais construtiva.

As imagens devem ser contextualizadas para atender a intenção e a função de um aprendizado significativo.

Com o uso das imagens o aluno facilita a sua compreensão e interpretação de um texto. Também acontecem a motivação, o interesse e o compromisso em aprender, estimulando assim a expressão das emoções e do afeto.

A) A imagem como instrumento facilitador de compreensão e aprendizagem

Trabalhar com as imagens abriu um espaço de reflexão entre os alunos, permitindo criar pontes entre o conhecimento prévio o conceito da realidade sociocultural, favorecendo o aprendizado e a compreensão. Os estudantes expressaram ao observar uma imagem uma referência às perguntas guiadas, favorecendo o estabelecimento de relações com a vida cotidiana.

Os alunos afirmam que quando trabalhamos com imagens, acontece uma maior facilidade do aprendizado, do conteúdo, da compreensão. As ilustrações sintetizam ideias, conceitos melhorando a capacidade de entendimento e de concentração.

O VALOR MOTIVACIONAL DAS IMAGENS

As classes foram ricas em intercâmbios, que mobilizaram suas ideias e reflexões. As tarefas acadêmicas acompanhadas de imagens foram como fonte de motivação e participação. Aprender com imagens é uma experiência bastante satisfatória, atrativa e interessante.

AS IMAGENS

Ajudam a compreender, oferecer e reforçar a informação. Além de oferecer informação, a imagem sempre comunica. Por meio das imagens são transmitidas diferentes ideias, valores e sentimentos.

Sempre se deve ensinar ao aluno a interpretar o conteúdo, as mensagens e as intenções das mensagens audiovisuais. Se buscarmos uma educação comprometida com a realidade social, esta possibilita um conhecimento criativo da linguagem audiovisual.

CONCLUSÃO

Sabemos que a motivação são os estímulos, os desejos que levam o ser humano a realizar ações para conseguir objetivos. A motivação se inicia quando existe uma necessidade, dessa forma a pessoa se impulsiona a executar as atividades necessárias para cobrir uma determinada carência.

Os fatores que motivam o ser humano são de duas classes, por um lado estão aqueles que provêm do incentivo externo e de outro lado se encontram aqueles que dependem do entendimento pessoal do mundo (a autorrealização).

As teorias motivacionais são diversas, cada uma tem suas fortalezas e debilidades e podemos fazer o uso delas de forma que nos pareça adequada, o importante é conseguir que o aluno realize seu trabalho da melhor e mais satisfatória maneira possível.

Pintemos a nossa caminhada com muita cor. Colore o seu caminho para que seja fácil e de grande aprendizagem para a vida. Seja você mesmo o pintor da sua própria história, seja um desenhista. Trabalhe com excelência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, A. El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? **Revista Tramas**. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía, (2009), <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar> (02-02-2014)

AUGUSTOWSKY, G. Imagen y enseñanza, educar la mirada. En: G. Augustowsky, A. Massarini y S. Tabakman (Ed.), **Enseñar a mirar imágenes en la escuela**. Tinta Fresca Ediciones. Buenos Aires: 2011, pp.68-84.

DEVOTO, E. La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. **Revista de Educación**, vol. 4, n° 6 (2013), pp. 73-96.

TAPIA, J. A. **Motivación para el aprendizaje**: perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La orientación en centros educativos*. MEC. Madrid: 2005, pp. 209-242.

ANEXOS

Anexo 1: bonecos (material didático)



Fonte: a autora

Anexo 2: fantoches (material didático)



DO CICLO DA VIOLÊNCIA AO FEMINICÍDIO: AÇÃO DOCENTE E AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS PARA VALORIZAÇÃO DA VIDA.

Angélica Cristina Bezerra¹

INTRODUÇÃO

A partir de um âmbito social que intensifica e conserva relações desiguais, que valoram aspectos baseados em discriminação e desconsideram discursos que evidenciam as similaridades humanas.

Há o intuito, através deste trabalho, de analisar quais as perspectivas que deverão ser assumidas pelo docente, ao apresentar conteúdos curriculares. Neste sentido, a violência contra o feminino é uma temática que requer atenção, haja vista o aumento dos índices de assassinatos de mulheres, apresentados em pesquisas e a naturalização destes dados, sem o esclarecimento das imbricações e nuances existentes até sua divulgação pela mídia.

Antes do derradeiro suspiro de uma mulher existe um contexto a ser observado. Houveram pedidos de ajuda abafados, marcas da violência negligenciadas (por familiares, colegas e vizinhos) e preconceitos reafirmados. Pois, expressões cotidianas proferidas pelos indivíduos, revelam pensamentos dominantes que permeiam o ideário entre o que é de competência do coletivo e a interferência aceitável ou não na vida privada. Conforme Paixão e col. (2018) afirmam que:

O discurso masculino revela ainda a compreensão de que os problemas conjugais são de interesse apenas do casal. Esta percepção é compartilhada socialmente em ditos populares como “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, deixando claro o entendimento social de que os problemas conjugais são de foro íntimo, não devendo ser discutidos publicamente, tampouco constituírem-se objetos de intervenção estatal.

E é a ausência de compreensão da responsabilidade sobre a postura que é devida para garantir a integridade do outro que facilita algumas configurações que permitem que a violência se propague sem o enfretamento profícuo. Infelizmente essa

¹ Graduada em Administração de Empresas, Licencianda em Pedagogia (CEDERJ/UERJ), pós-graduada em Orientação Educacional e Supervisão Escolar (UCAM), Pedagogia Social para o Século XXI (UFF), Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade (UNIFEI) e pesquisadora do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS-UCB). orientarprofissao@gmail.com.

concepção equivocada dos contextos sociais, induz o sujeito adotar condutas mediante as atividades sociais e profissionais que exerce.

Sendo assim, é possível identificar docentes que em seus planejamentos não contemplam ou até contribuem para ações que desqualificam uma perspectiva crítica quanto à análise sobre o feminicídio.

A intenção de respeitar o lugar de fala e propiciar o protagonismo como elemento fundamental para prática pedagógica relatada. É compreender com maior profundidade as concepções dos adolescentes e apesar de serem personagens constituintes deste cenário de agressão e desvalorização do feminino. Ao mesmo tempo, são partes da solução para que o ciclo da violência não perpetue e que a morte de mulheres não seja banalizada como ocorrem nos dias atuais.

A FAMÍLIA, OS CICLOS DE VIOLÊNCIA E A NATURALIZAÇÃO DA AGRESSIVIDADE CONTRA MULHERES.

A família grupo social de profunda relevância no desenvolvimento dos indivíduos se configura como um elemento que precisa de atenção. A análise das imbricações que possibilitam que a violência contra a mulher perdure, também perpassa pela conjuntura familiar.

A Teoria das Representações Sociais é uma contribuição para análise que será direcionada neste trabalho. De acordo com Fonseca e col. (2012) a Teoria das Representações Sociais é caracterizada como um conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. A violência contra mulher que é identificada em alguns contextos é permeada por um pensamento naturalizado como o tipo de papel que cabe ao gênero feminino em alguns arranjos familiares.

Alguns cenários incutidos desta naturalização da violência doméstica têm como caracterização o agressor sendo íntimo da vítima e os membros do núcleo familiar sofrem com uma configuração pouco salutar para seu pleno desenvolvimento. Segundo Fonseca e col. (2012) a violência doméstica contra mulher atinge repercussões em vários aspectos da sua vida, no trabalho, nas relações sociais e na saúde (física e psicológica).

O ciclo da violência doméstica pode ser entendido de diversificadas formas e há uma multiplicidade de desdobramentos que podem acarretar um prejuízo para saúde física e psicológica de mulheres que a violência tornou-se um aspecto do seu cotidiano. As orientações de Soares (2005) sobre o ciclo da violência abordam que:

A violência doméstica segue, muitas vezes, um ciclo composto por três fases: 1º fase: a construção da tensão no relacionamento (...) a mulher geralmente tenta acalmar seu agressor, mostrando-se dócil, prestativa, capaz de antecipar cada um de seus caprichos ou buscando sair do seu caminho. Ela acredita que pode fazer algo para impedir que a raiva dele se torne cada vez maior. Sente-se responsável pelos atos do marido ou companheiro e pensa que se fizer as coisas corretamente os incidentes podem terminar. Se ele explode, ela assume a culpa. Ela nega sua própria raiva e tenta se convencer de que “talvez ele esteja mesmo cansado ou bebendo demais”. 2º fase: a exploração da violência – descontrole e destruição (...) é marcada por agressões agudas, quando a tensão atinge seu ponto máximo e acontecem os ataques mais graves. A relação se torna inadministrável e tudo se transforma em descontrole e destruição (...) 3º fase: a lua de mel – arrependimento do (a) agressor (a). Terminado o período da violência física, o agressor demonstra remorso e medo de perder a companheira. Ele pode prometer qualquer coisa, implorar por perdão, comprar presentes para a parceira e demonstrar efusivamente sua culpa e sua paixão. Jura que jamais voltará a agir de forma violenta.

A naturalização do âmbito de violência vivenciado pela mulher quando perdura é banalizado não apenas pelos indivíduos próximos ao casal, mas também pelo marido que se torna tão indiferente que é incapaz de acreditar que sua ação seja repreensível. Neste sentido, Costa (2000) alerta:

[...] na indiferença desumana com que somos capazes de tratar aqueles que o preconceito ensina que são “homens inferiores”, uma explicação impõe-se: o autor da violência não vê na vítima um sujeito como ele. Que pode sofrer como ele; amar como ele; ser feliz ou infeliz como ele.

Uma relação conjugal que impossibilita a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, como afirma Maturana (1998). É uma relação nociva que desconsidera a importância da mulher. A anulação do companheiro a coloca, como anteriormente expresso, na condição de “homem inferior”, ou seja, subalterna aos interesses do cônjuge.

A naturalização da violência contra mulher pelo homem o faz desenvolver um pensamento deturpado da realidade que acredita que não deve ser culpabilizado por agredir sua companheira, haja vista sua superioridade masculina. Segundo Paixão e col. (2018):

A naturalização da violência pelo casal, o que faz com que os homens não entendam o porquê da prisão. Estudo revela que existe uma dificuldade masculina em se reconhecer autor de um ato violento e aceitar os motivos que o levaram à prisão, reforçando os achados desta pesquisa. Corroborando, outras pesquisas apontam que a negação e a não responsabilização das agressões, por parte desses homens, são características frequentes na dinâmica da violência conjugal.

A sociedade quando torna aceitável a agressão contra mulheres, não só possibilita que o ciclo da violência seja mantido, como também, a evolução deste ciclo

aos casos de feminicídio. Os aumentos dos índices de assassinatos de mulheres revelam o quanto é urgente que a temática seja discutida em diferenciados espaços.

Para tanto é fundamental citar como a indiferença com o sofrimento do outro tem assumido um lugar privilegiado na contemporaneidade. De acordo com Costa (2000):

Criamos uma couraça e acostumamo-nos a olhar com frieza as pessoas na rua, velhos, crianças, irrecorrivelmente condenados à morte ou a mais absoluta miséria. Nossa ideia de solidariedade com o sofrimento do outro se banalizou. Como ninguém individualmente tem capacidade para absorver tanto sofrimento, passamos a negar essa realidade sombria. O sofrimento estressa e a tendência de todos nós, quando nossa capacidade de suportá-lo atinge o limite, é sempre dizer: “Isso não é comigo”.

Sendo assim, é preciso abordar a temática em espaços educativos, sejam escolares ou não escolares. A criança e o adolescente podem fazer parte de uma conjuntura que o ciclo da violência esteja presente no seu cotidiano.

A presença dos atos de violência contra o feminino pode acarretar doenças psicossomáticas ou sua naturalização no ambiente familiar, tornando agressão algo sem a importância devida. A partir da aceitação do ideário que a vida do outro tem menor valor. Torna-se possível que a convivência com os semelhantes seja baseada em relações de poder que desvalida, banaliza a existência do outro e naturaliza a violência contra mulher.

AÇÕES DOCENTES A FAVOR DA VIDA: AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO COMBATE AO FEMINICÍDIO.

A partir de uma proposta pedagógica que busca (re) pensar o valor da vida humana. Destaca-se o desejo de ampliar o debate sobre as agressões sofridas e mortes de mulheres. Infelizmente dados divulgados pela mídia, relatos trazidos por adolescentes sobre seus contextos sociais e falas de crianças atendidas por profissionais da Associação Beneficente São Martinho (ABSM) trouxeram ao espaço educativo a necessidade de abordar a temática.

Desta maneira, a equipe pedagógica é contemplada com uma demanda e não a negligência. Após reunião com educadores concluiu-se que os estudantes atendidos serão responsáveis por apresentar uma mostra cultural com o tema feminicídio.

A proposta perpassaria cada conteúdo ministrado no curso realizado pelos educandos. As oficinas: educação e cidadania, comunicação oral e escrita, jogos, música, noções de informática e empregabilidade deverão estar associados à temática proposta.

Um aspecto essencial é despertar nos alunos da ABSM, o protagonismo. Além do incentivo às expressões artísticas e o debate do tema que tanto assola o público atendido pela instituição.

Os educadores entenderam que se apresentarão como mediadores e suportes aos estudantes, não cabendo ao corpo docente definir como apresentar o assunto. O exercício do diálogo foi essencial, através de assembleias os educandos idealizaram as atividades e após escolheram as que desejavam participar. As apresentações idealizadas pelos estudantes foram: canto, teatro, dança, poesia, maquete, pintura e fotografia. No entanto era preciso saber o que os jovens realmente sabiam sobre do conteúdo proposto.

O primeiro passo foi distribuir nas salas de aula e nos espaços comuns da ABSM, uma caixa de papelão customizada, com caneta e papel disponíveis. Na caixa havia a pergunta: *O que é feminicídio?*

Atividade gerou um quadro comparativo com as inferências dos discentes. Os educadores poderão colaborar para mediação nas atividades artísticas, a partir do entendimento dos estudantes sobre o assunto.

O quadro comparativo revelou as seguintes concepções, como segue abaixo:

O que é feminicídio?	
Violência, agressão e estupro.	... <i>"Violência contra mulher"...</i> ... <i>"violência como abuso sexual que pode mexer com a mente da vítima"...</i> ... <i>"violência à mulher e às vezes começa num relacionamento abusivo"...</i> ... <i>"quando uma mulher é forçada a transar com o homem e ela não quer sendo espancada ou até morta"...</i> ... <i>"qualquer tipo de violência contra mulher"...</i> ... <i>"quando a mulher é violentada"...</i> ... <i>"o homem bate na mulher o que gera agressão física e psicológica"...</i> ... <i>"estupro, tortura, assédio sexual, espancamento, entre outras formas de violência que podem gerar a morte de mulheres"...</i>
Assassinato e morte.	... <i>"quando os homens assassinam suas esposas ou até mesmo outras mulheres"...</i> ... <i>"assassinato de mulheres por serem mulheres"...</i> ... <i>"quando um homem mata uma mulher"...</i> ... <i>"assassinato da mulher pelo simples fato dela ser mulher"...</i> ... <i>"assassinato de mulheres por homens"...</i> ... <i>"assassinato a mulher no que eu sei"...</i> ... <i>"assassinato da mulher"...</i> ... <i>"é quando uma mulher é assassinada"</i> ... <i>"homem mata a mulher sem motivo"...</i> ... <i>"quando a mulher não quer ter relação com o namorado (a) e obrigam a ter relação sexual e depois matam"...</i> ... <i>"fruto de uma sociedade machista em contínua regressão. Parece algo medieval o assassinato de uma mulher por ser mulher"...</i>
Superioridade e falta de respeito	... <i>"quando um homem se sente superior, sente raiva ao ponto de matar"...</i> ... <i>"é você não respeitar a privacidade da mulher, é um homem não saber ouvir a palavra não"...</i>

	... <i>“não respeitar o espaço da mulher”...</i> ... <i>“mulheres mortas por homens que se acham superiores do sexo oposto”...</i>
Fim de relacionamento.	... <i>“quando nós mulheres queremos o término do namoro e nosso companheiro nos mata por não aceitar que conseguimos viver sem ele”...</i> ... <i>“quando uma mulher termina o relacionamento e sofre um atentado por se mulher. Algumas mulheres naturalizam isso hoje em dia”...</i>

Após a configuração do quadro conceitual, havia clareza sobre as concepções que os estudantes possuíam sobre a temática, porém o ideário dos adolescentes acaba por identificar: a violência, agressão física, psíquica e verbal, a morte, o assassinato, a falta de respeito, a impressão de superioridade do gênero masculino e a não aceitação do homem com o término da relação afetiva como aspectos que se destacam. É inegável a relação com o ciclo da violência e feminicídio com os conceitos apresentados pelos educandos.

E é a partir dos relatos que se apresenta o desafio de elaborar práticas pedagógicas que envolvessem as expressões artísticas em favorecimento da vida humana. Haja vista, o teor violento e desumano que transpassam o assunto.

Desta forma, é preciso não reforçar a ideia de violência, mas sim construir conjuntamente novas concepções e outros caminhos que possibilitem perspectivas menos naturalizadas sobre o papel social feminino.

RELATOS TRANSFORMADORES: A (DES)CONSTRUÇÃO DE UM IDEÁRIO SOBRE O FEMININO.

Posteriormente a Mostra Cultural houve a coleta de alguns relatos dos adolescentes e jovens participantes das apresentações culturais e artísticas. As considerações apresentadas pelos educandos servem para avaliação das atividades pedagógicas e entendimento dos participantes dos objetivos esperados na implementação da proposta.

Todos os relatos apresentados terão apenas as iniciais dos nomes dos estudantes, os adolescentes fazem parte do curso Mundo do Trabalho oferecido pela ABSM, moradores do estado do Rio de Janeiro, faixa etária de 15 até 18 anos e ambos os sexos.

A estudante A.C.S.C, 18 anos, estudante do 3º ano do Ensino Médio, participou da apresentação do canto. Foi questionada sobre a importância de abordar o tema feminicídio, a adolescente afirma que:

[...] é de grande importância falar sobre feminicídio, pois acredito que só falando sobre o tema podemos procurar soluções para combater e diminuir os casos. Ano passado debati o tema na escola, mas era mais voltado para violência contra mulher

[...] maravilhoso trabalhar através das expressões artísticas na ABSM, fica mais fácil para as pessoas entenderem e refletirem sobre o assunto.

A estudante I.A.S.S, 16 anos, moradora de um bairro periférico da zona norte do município do Rio de Janeiro, também integrante do grupo do canto. Quando questionada apresenta as seguintes impressões:

[...] é importante o debate porque muitas mulheres sofrem com o feminicídio, às vezes muitas mulheres não conseguem dizer por medo então debater sobre o tema é necessário para elas saberem que não estão sozinhas.

Diferentemente da outra participante quando questionada se abordou o tema na escola, I.A.S.S relata:

[...] na escola nunca debati o tema em minha opinião, deveria debater para que todos possam ter um conhecimento bem mais amplo do assunto. Eu achei muito especial ter a oportunidade de falar sobre o tema através das expressões artísticas. Deveria existir mais isso, a gente começa amar falar sobre o tema. Pra não ficar só falando porque tem gente que não entende. A gente canta, dança, faz poesia e maquete. Assim, fica mais fácil de todos entenderem. Eu achei tudo maravilhoso.

Ambas educandas vivenciaram a mesma experiência, destacam os aspectos positivos da proposta adotada. Apesar de uma já ter abordado o assunto na escola expressa como foi importante adesão das atividades artísticas. Talvez como abordado pela segunda participante, pois não fica só na fala possibilita envolvimento, ação e protagonismo.

O estudante A.F.A, 16 anos, integrante do grupo da maquete, ressalta em suas contribuições:

[...] a relevância do tema feminicídio é mostrar para os jovens e adultos que é algo grave e que se não fizermos nada vai se tornar algo ainda pior. Não tive oportunidade de debater o tema na escola. O tema de uma forma artística foi uma maneira mais cuidadosa e bem mais divertida.

Uma abordagem que desconfigura o espaço da aula para além da sala é um aspecto pontuado pelo aluno. Quando relata sobre divertimento e o cuidado, tornar leve algo profundamente atroz, presente nas chamadas de reportagens nos programas televisivos. Já para jovem M.C, 16 anos, afirma:

[...] por mais que seja um assunto complicado de ser abordado, por se tratar de homicídio de mulheres por conta do gênero. Todos devem estar cientes da importância do mesmo, quão alta é a taxa de homicídio [...] Nunca discuti o tema na escola, mas seria um ótimo lugar para palestra, conscientização e debates. Trabalhei o tema através da dança na mostra cultural da ABSM, confesso que no começo foi complicado até pela seriedade do assunto, mas creio que foi importante, pois as pessoas que assistiram tiveram outro ângulo da questão e o entendimento talvez tenha sido facilitado.

A impressão da estudante é que a expressão artística é um instrumento facilitador, apesar de julgar o conteúdo algo denso, mas que requer atenção. Abordar o assunto apresentando dados para que os discentes tivessem conhecimento para criar dentro de suas áreas de interesse foi fundamental para concretização do projeto.

Ainda há tabus a serem vencidos para lidar com o tema como apresentado pela estudante S.G.S, 16 anos, integrante do grupo da poesia:

[...] o feminicídio é deixado de lado em palestras, rodas de conversas e nas escolas por ser considerado pesado. Mas, penso que falando do tema com cautela e mostrando o empoderamento feminino. O assunto fica um pouco mais leve e fácil de ser debatido onde você estiver. Na escola que estudo esse tema nunca foi citado, mas esse assunto deve ser levado aos adolescentes para que eles também estejam cientes das brutalidades que acontecem e entrem na luta por uma sociedade mais segura, não só para mulheres e sim para todos.

A análise da estudante é interessante, pois expressa o necessário alinhamento dos espaços educativos com os acontecimentos do cotidiano. Afinal não é porque uma temática é polêmica que não deve ser abordada através de uma proposta pedagógica. A atenção deve ser na forma como processo se dará junto aos educandos. Uma abordagem de valorização da vida humana e não reforço da violência através de uma prática educativa acrítica que apresenta informações, mas não há criticidade sobre o conteúdo apresentado.

A estudante N.M.M.S de 15 anos, integrante do grupo da dança:

[...] Antes da mostra cultural, eu não sabia de fato o que era feminicídio. Sempre ouvia falar ou via alguma notícia sobre um caso na televisão, mas nunca procurei saber muito sobre o assunto. Nunca ouvi alguma palestra ou debati sobre esse assunto na escola, acho muito válido ter discussões sobre o assunto nas escolas, ter debates ou algo do tipo. Pois, é sempre bom saber o que os alunos sabem e pensam sobre isso. A mostra possibilitou que eu pesquisasse e soubesse mais e é assustador saber que em média 13 mulheres mortas todos os dias, e que tem muitos casos que não chegam até a polícia [...] a maioria dos casos de feminicídio são cometidos pelo atual ou ex-companheiro da vítima. O feminicídio é o homicídio praticado contra a mulher, mas muitas das vezes podem ter tido episódios de: violência física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral antes da morte dessas mulheres. Trabalhar sobre esse tema através das expressões artísticas foi muito interessante, mostrar não só o lado das mortes de algumas mulheres. Mas, também falar sobre a força e o poder da mulher é gratificante.

A Mostra Cultural baseou-se nos pressupostos da Pedagogia Social que pode ser adotada em espaços escolares e/ou não escolares. Os mediadores que promovem as ações pedagógicas são conhecidos como educadores sociais e sobre essa tipologia pedagógica, autora portuguesa Isabel Baptista (2012, p.42) aborda que:

[...] os educadores sociais actuam em favor da capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, designadamente daquelas que, por se encontrarem em situação de especial vulnerabilidade, requerem intervenção pedagógica especializada e prioritária. Esta vocação sociopedagógica específica investe a missão dos educadores sociais de uma responsabilidade ética acrescida, conferindo-lhe um carácter único. Com efeito, se, por princípio, todas as éticas profissionais se referem a questões de direitos humanos, de justiça e solidariedade, para quem, como os educadores sociais, trabalha em relação de proximidade com pessoas e grupos humanos desfavorecidos, estas questões adquirem particular acuidade. Explica-se assim a importância que as chamadas «éticas do cuidado» tendem a assumir no seio das profissões sociais, onde surgem com frequência valorizadas em contraponto às «éticas da justiça».

A partir dos relatos, é perceptível que abordagem pedagógica adotada valorizando o protagonismo juvenil para abranger o tema contribuiu para análise dos seguintes elementos apresentados pelos adolescentes participantes da Mostra Cultural na ABSM: a maioria dos discentes ainda não havia abordado o tema na escola, o assunto é considerado difícil, porém grande parte dos educandos pontua que pode ser apresentado desde que haja cuidado e leveza, as expressões artísticas foram apontadas como diferencial pelos educandos e foi percebido que é possível falar do assunto sem valorizar a violência, mas sim o diálogo, os direitos humanos e preservação da vida são fundamentais.

Neste sentido, a estratégia adotada para abordar o tema possibilitou uma intervenção que se aproxima do que Baptista pontua como “ética do cuidado”, contrapondo-se as proposições que visionam a questão apenas numa perspectiva de justiça que pode não ser tão efetiva para promoção da transformação social dos sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

A contemporaneidade tensiona o docente a (re)pensar as suas certezas e práticas pedagógicas. É um erro desconsiderar a alteridade humana e visionar uma educação que não possibilita uma formação do sujeito para além do conteúdo. Atos hediondos como feminicídio não devem ser naturalizados, pois afeta a coletividade e impossibilita o convívio de forma hospitaleira. Sendo assim, é possível que seja preciso elaborar outras pedagogias, formas de ser e estar no mundo que apontem novos rumos não só para educação, mas para o convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A atividade pedagógica expressa neste relato se configura como prática de educação para o social para (re) conhecer o entendimento que os educandos da ABSM pensam sobre a questão.

Assim sendo, a ABSM possibilita um espaço de liberdade para construção de novos discursos, reflexão sobre a lógica dominante, transformação de antigas concepções por outras que dialogam com a diversidade e colabora para aceitação da diferença.

Os preconceitos naturalizados acabam por serem apresentados nas configurações do cotidiano de forma velada e subliminar, sem a devida discussão sobre quais elementos compõem este arranjo social que naturaliza e banaliza a agressão e o assassinato de mulheres.

O aumento do feminicídio pode e deve ser discutido dentro e/ou fora da escola, pois é perceptível que há ausência de debates sobre o assunto nos espaços educativos que os adolescentes atendidos pela ABSM frequentam. O que futuramente será aprofundado com o suporte das Teorias das Representações Sociais para uma investigação mais arrojada das imbricações que perpassam o feminicídio.

Para tanto, é preciso oportunizar espaços para discussões que valorizem a vida e as contribuições dos adolescentes privilegiando suas participações para configuração de práticas idealizadas para âmbito aos quais integralizam.

Referências:

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Enfrentando a Violência contra a Mulher – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/enfrentando-a-violencia-contra-a-mulher-orientacoes-praticas-para-profissionais-e-voluntarios>>. Acessado em: mai. de 2019.

BAPTISTA, I. *Ética e Educação Social: interpelações de contemporaneidade*. SIPS – Pedagogia Social. Revista Interuniversitária, n.19, p.37-49, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13454/1/02_baptista.pdf>. Acessado em: ago. de 2019.

COSTA, J.F. *A ética e o espelho da cultura*. Disponível em:<https://www.academia.edu/8490594/Costa_Jurandir_Freire_-_Etica_Espelho_Da_Cultura>. Acessado em: mai. de 2019.

FONSECA, D.H; RIBEIRO, C.G; LEAL, N.S.B. *Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais*. Revista Psicologia & Sociedade, v.24, n.2, p. 307-314, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/07.pdf>>. Acessado em: mai. de 2019.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Disponível em: <http://mariotavares.com.br/_textos/emocoesealinguagemnaeducacaoenapolitica.pdf>. Acessado em: mai. de 2019.

PAIXÃO, G.P.N; PEREIRA, A; GOMES, N.P; SOUZA, A.R; ESTRELA, F.M; SILVA FILHO, U.R.P, et al. *Naturalização, reciprocidade e marcas da violência conjugal: percepções de homens processados criminalmente*. Revista Brasileira de Enfermagem, v.71, n.1, p. 178-184, 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt_0034-7167-reben-71-01-0178.pdf>. Acessado em: mai. de 2019.

DESAFIOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA EM UM CURSO DE LICENCIATURA DO IFCE

Antônia Duciene Feitosa Lima¹
João Paulo Guerreiro de Almeida²
Ana Karine Portela Vasconcelos³
Vera Mônica de Vasconcelos⁴

INTRODUÇÃO

O currículo do curso de licenciatura em química é composto por disciplinas de natureza pedagógica, as quais versam sobre os fundamentos da educação, currículo e processos de ensino-aprendizagem, e disciplinas específicas cujos conteúdos dão conta dos conhecimentos técnico-científicos da área, apresentando, para tal, uma metodologia comum aos discentes. Sabe-se, porém, que cada indivíduo possui afinidades com certas áreas do conhecimento e com outras não, o que implica também em formas particulares de aprendizagem sobre determinados conteúdos. Partindo deste princípio, faz-se necessário desenvolver metodologias de ensino diversificadas, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos de maior dificuldade reduzindo, assim, a falta de interesse do aluno pelo curso.

Direta ou indiretamente, a deficiência na aquisição de conhecimentos também advém do ensino médio. Em estudos desenvolvidos com alunos deste nível de ensino, Silva *et al* (2008) identificaram suas principais dificuldades de aprendizagem: a) ausência de cursos de aperfeiçoamento em ensino de química; b) exercícios para resolução em domicílio; c) alunos com dificuldades na interpretação de textos e cálculos; e d) falta de laboratório específico para o ensino de química.

¹ Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Aracati. Bolsista do PIBID Química. E-mail: duci_lima78@hotmail.com

² Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Aracati. Coordenador de área do PIBID Química. E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br.

³ Licenciada em Química, Doutora e Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Aracati. Coordenadora de área do PIBID Química. E-mail: karine@ifce.edu.br.

⁴ Graduada em Licenciatura Química pela UFC e Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela UFRSA. E-mail: monicknobre@gmail.com

Ainda segundo os autores, este tipo de dificuldade impactará diretamente no aprendizado do discente no ensino superior.

Assim, levando em consideração o estudo acima citado, buscou-se contribuir para a melhoria de cursos de Licenciatura em Química, tendo como hipótese a existência de fatores que interferem na aprendizagem dos discentes. Desta forma, a seguinte questão foi perseguida no decorrer da pesquisa: Quais são os principais entraves que têm dificultado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Licenciatura em Química do IFCE – *Campus* Aracati?

Com isso, o trabalho teve como objetivo geral investigar os principais fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Química do IFCE *campus* Aracati – CE, na visão dos alunos, dos professores e dos técnicos de laboratório. E os específicos foram: refletir sobre as condições materiais nas quais o docente desenvolve sua prática pedagógica; analisar a metodologia utilizada pelos professores no ensino de Química, buscando a compreensão de como esta interfere no aprendizado da disciplina; - Propor alternativas para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A dinâmica de sala de aula é marcada por várias nuances, concepções pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem, as quais sustentam visões de mundo, sociedade e educação. Ao longo dos tempos, acreditou-se ser o professor o único detentor de conhecimento, sendo capaz de transmiti-lo de forma absoluta (FARIA, 2014). Marcavam esta etapa práticas pedagógicas arraigadas no tradicionalismo, com relações verticais entre professor e alunos, ensino baseado na memorização e verbalização docente, ao que Paulo Freire designava educação bancária. Nesta, o educador, centro do processo de ensino-aprendizagem, deposita no estudante conhecimentos que julga importantes. No entanto, com o avanço dos estudos voltados ao desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem percebemos que somos sujeitos dispostos, com capacidade tanto de ensinar quanto de aprender (GIL, 2008) e esta percepção vem sendo superada.

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento intelectual do sujeito advém de seu processo de maturação, ou seja, respeita as etapas do aprendiz. Para Vygotsky, o aprendizado ocorre concomitante ao desenvolvimento humano. Este autor considera as relações sociais como fundamentais para que ocorra aprendizagem. Nesta concepção, o professor é mediador deste processo. Complementando, Freire considera

o processo de ensino-aprendizagem como trocas de experiências entre sujeitos. Segundo o autor:

O que deve ser superado é o discurso vazio e o verbalismo vazio sobre a educação. O que deve ser instaurado é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive. (Freire, 1967, contra capa)

Em se tratando do ensino da química, o processo de ensino-aprendizagem deve garantir uma relação de respeito entre educador e educandos, na qual os conhecimentos prévios destes são utilizados para contextualizar a prática pedagógica. Assim, a dimensão humana, baseada nas relações interpessoais e afetividade, deve ser levada em consideração neste processo, mas não é a única. Segundo Candau (2013), as dimensões técnica e política são fundamentais para que se consiga uma didática fundamental, na qual se articula teoria prática, consubstanciando a práxis educativa.

No ensino da química, os principais desafios são romper com as metodologias tradicionais, expositivas e verbalistas, nas quais o professor é o centro do processo. Em resposta, neste trabalho defende-se um ensino baseado na experimentação, exemplificação, diálogo, troca de experiências e reflexões. Assim, atividades laboratoriais, jogos, gincanas ou tecnologias da informação e comunicação contribuem significativamente para romper com a educação bancária. No entanto, em sua efetivação, existem alguns desafios, como a infraestrutura dos prédios escolares, a ausência de recursos materiais, a formação do professor e os conhecimentos prévios dos discentes (LIMA e BARBOSA, 2015).

Parte dos estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem estão voltados para reflexões sobre o nível médio. Isto ocorre porque o processo de aprendizagem nesta etapa reflete diretamente no ensino superior – no nosso caso, a licenciatura –, uma vez que muitos discentes iniciam a graduação com dificuldades que ainda não foram superadas. Logo, levando em consideração a formação inicial do professor, do ponto de vista técnico-científico, isto ocasiona uma formação deficitária e com muitas limitações, fazendo com que os licenciandos retornem ao ensino médio na condição de docentes, levando consigo esse agregado de dificuldades (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011) e com pouca prática pedagógica. Neste sentido, a formação no ensino médio ou ensino superior deve ser incentivada e reinventada, com vistas ao melhor aproveitamento por parte dos discentes (MENEZES, 2003).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Aracati, no curso de Licenciatura em Química.

O referido curso iniciou suas atividades no semestre 2017.1, então com 30 licenciandos. Tendo como objetivo formar professores para atuar na Educação básica na área de Ciências da Natureza, Química e suas tecnologias, a licenciatura tem nove semestres de duração, com oferta semestral. Atualmente, são 101 alunos matriculados em cinco turmas, 15 professores atuantes e dois técnicos de laboratório, de acordo com a Coordenação de Controle Acadêmico – CCA/IFCE *campus* Aracati. Quanto à estrutura física, o curso dispõe de dois laboratórios integrados (realização de práticas de Química Geral, Inorgânica, Orgânica e Analítica), biblioteca e laboratório de informática.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso, que é uma abordagem de investigação muito utilizada nas ciências sociais/humanas. De acordo com Sá *et al.* (2007, p. 731):

O método de Estudo de Caso é uma variante do método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecido como “Problem Based Learning (PBL)”. [...] Trata-se de uma metodologia desenvolvida com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com problemas reais, antes de alcançarem os semestres finais do curso.

A pesquisa ora desenvolvida tem natureza quanti-qualitativa. Assim, para responder à pergunta que norteia este estudo, realizaram-se entrevistas com 34 discentes, três docentes e dois técnicos de laboratório. Os questionários (MANZATO e SANTOS, 2019; VIALI, 2019) dispunham de perguntas abertas e de múltipla escolha e enfocavam as dificuldades no processo ensino-aprendizagem das disciplinas de química.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 apresenta as respostas dos licenciandos no que concerne ao interesse pelas disciplinas específicas do curso. Percebeu-se que a maioria (78%) gosta de estudar química, todavia, na linha contrária, 22% dos alunos disseram não apreciar o estudo da química. Isso pode ser o reflexo da forma como o conhecimento químico é comumente ministrado, uma vez que são priorizadas fórmulas e regras. De acordo com Paz (2019, p. 6): “Tanto o professor quanto o aluno precisam gostar do que estão fazendo para que possam construir um conhecimento significativo”.

Não obstante, na pesquisa constatou-se que 94% dos licenciandos julgaram precisar de mais explicações e exemplos durante as aulas. Assim, entende-se que

grande parte possui um nível de conhecimento prévio sobre química muito aquém do desejável, fato que pode justificar a dificuldade de compreensão dos conteúdos ministrados em sala.

Tabela 1: Apreciação do aluno em relação ao curso de licenciatura, em percentual.

QUESTÕES	RESPOSTAS
Realizou algum curso de Química antes de ingressar na graduação?	81% não 19% sim (Ensino Médio Integrado em Petroquímica)
Gosta de estudar Química?	34% gostam muito 44% gostam 22% gostam parcialmente
A química é útil no dia-a-dia?	53% muito útil 41% útil 6% parcialmente útil

Fonte: Autores.

De acordo com todos os professores e técnicos, a principal dificuldade dos alunos está nos conteúdos que necessitam de fundamentos da matemática. Fica evidente, assim, uma base frágil nesta disciplina, o que compromete diretamente o aprendizado dos conteúdos de química. Diante disto, para o aprendizado se concretizar, os discentes necessitam de mais exemplos e repetição das explicações.

Dos entrevistados, 66% interagem com o professor durante as explicações e sempre realizam as atividades propostas (Tabela 2), reforçando a ideia de que a maioria dos licenciandos possui interesse pelas disciplinas de Química e busca superar suas dificuldades. Ainda, 56% relataram que os professores de Química ministram bem o conteúdo e 75% se sentem estimulados pelos mesmos a estudarem Química.

Embora a maioria dos alunos declare que a química é muito útil no dia-a-dia, os técnicos de laboratório relataram que existe certa dificuldade na aplicação de alguns conteúdos no cotidiano, em virtude da complexidade dos mesmos. Os estudos de Paz *et al.* (2019) corroboram com este dado.

Tabela 2 – Afirmação dos professores, alunos e técnicos sobre a participação e realização atividades pelos alunos nas aulas de Química.

Questões	Respostas								
	Sim			Não			Às vezes		
	Alunos	Prof.	Téc.	Alunos	Prof.	Téc.	Alunos	Prof.	Téc.
Interação do aluno nas aulas	66%	0%	100%	34%	0%	0%	0%	100%	0%
Se os alunos realizam as atividades propostas pelo professor	66%	66%	100%	0%	0%	0%	34%	34%	0%

Fonte: Autores.

Comumente, as dificuldades encontradas por alunos do ensino superior no estudo da Química são consequências de uma trajetória de formação deficitária desde o ensino fundamental. Todavia, segundo Lima e Barbosa (2015, p. 45), há outros fatores a serem levados em consideração:

[...] não valorização das experiências adquiridas no cotidiano desses estudantes; limitação ao uso do livro adotado como, praticamente, único recurso didático; aplicação de métodos tradicionais de avaliação; carência extrema de aulas onde se desenvolvam atividades experimentais; falta de estímulo da parte dos docentes para o estudo da Química; prática metodológica do professor na sala de aula; conteúdos da disciplina não são interessantes; e falta de noções sobre as atividades desenvolvidas por um profissional da Química.

Diante do exposto, é importante refletir que, ao discutir os desafios do processo de ensino-aprendizagem, devemos levar em consideração os fatores subjetivos, referentes à aquisição de conhecimento, mas sobretudo os fatores objetivos, como infraestrutura escolar, condições dos laboratórios, material didático e práticas pedagógicas, visto que todos são determinantes para o êxito acadêmico.

Dos entrevistados, seis alunos apresentaram algumas considerações importantes no processo de aprendizagem, quando trabalhadas as seguintes questões:

- Porque escolheu o curso de química?

Dois dos entrevistados responderam que foi somente para aproveitar as disciplinas para outros cursos nos quais almejam ingressar. Os demais responderam ter afinidade e gostarem da área.

“Escolhi a Licenciatura por ter afinidade com a química do ensino médio e sempre fui muito boa em explicar as coisas para as pessoas” (Entrevistado 2).

- O professor relaciona a Química ministrada na sala de aula com assuntos do cotidiano?

Apenas dois responderam que raramente isto ocorre. E os demais afirmaram que a maioria dos professores consegue relacionar o conteúdo com o cotidiano e exemplificam bem, de forma a facilitar a compreensão do assunto.

- Qual assunto de Química é mais interessante para você?

Um entrevistado relatou gostar de todos os assuntos; dois disseram ter afinidade com os assuntos abordados na disciplina de Química Inorgânica; três preferem a disciplina de Química orgânica.

- Você frequenta a biblioteca com frequência?

Todos relataram frequentar e fazer empréstimo de livros utilizados nas disciplinas.

- Quais dificuldades você apontaria na sua aprendizagem de química?

Seguem os relatos.

“A falta de material didático” (entrevistado 1).

“Eu acho que o maior obstáculo em relação à aprendizagem de química seja a forma didática que o professor propõe a aula. Muitos deles não têm a didática certa para dar os conteúdos e muitos não são nem da área, então, acho que isso dificulta muito” (entrevistado 2).

Outro aluno ressaltou ainda que as disciplinas de química deveriam ter as aulas teóricas e práticas fundidas.

“As minhas dificuldades estão relacionadas ao cálculo, às questões com cálculo. A teoria eu entendo, compreendo e eu sei por que aquilo deve ser aplicado, mas na hora de fazer o cálculo eu tenho muita dificuldade justamente por causa dos enunciados, eu não consigo interpretar bem, eu não consigo entender aquele enunciado, aí acaba dificultando justamente por isso” (entrevistado 3).

Os demais expressaram que as dificuldades são as mesmas enfrentadas em relação à repetição de explicações e precisarem de mais exemplos durante as aulas.

- Um profissional formado em Química trabalha fazendo o quê?

Todos responderam que os profissionais podem trabalhar em diversas áreas, como: indústria, escolas, laboratórios e até na polícia investigativa.

Em relação às metodologias utilizadas pelos professores no ensino de Química, seja na ministração de conteúdos (Tabela 3) ou na forma de avaliação (Figura 1), estas mostraram-se parcialmente satisfatórias dadas as condições estruturais do *campus*. Não obstante, de acordo com os técnicos entrevistados, faltam alguns recursos para melhoria da estrutura física, material didático e equipamentos de laboratório.

Tabela 3 – Afirmativa dos professores e alunos, quanto aos recursos mais utilizados durante as aulas de Química.

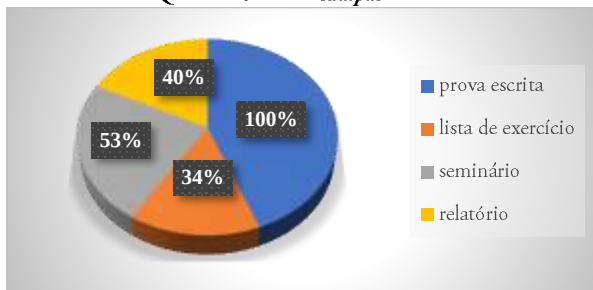
Recursos	Respostas	
	Professores	Alunos
Quadro	100%	100%
Datashow	100%	100%
Livros	33%	32%
Discussão de artigos	33%	9%
Prática em laboratório	33%	30%
Visitas técnicas	0%	0%

Fonte: Autores.

O último ponto chama bastante atenção, pois ainda não foram realizadas visitas técnicas no decorrer dos semestres que se sucederam desde a implantação do curso, em virtude do contingenciamento de recursos para as instituições federais.

Outro ponto explorado na pesquisa foi a avaliação da aprendizagem. Resultados apresentados na figura a seguir, que apresenta os métodos de avaliação do aprendizado utilizada pelos professores de licenciatura em química no IFCE-Aracati.

Figura 1- Métodos de avaliação aplicados aos alunos da Licenciatura em Química do IFCE *campus* Aracati.



A avaliação possibilita analisar a relação qualitativa entre a prática pedagógica do professor e a consequente aprendizagem efetiva dos alunos. Cada indivíduo possui uma forma de assimilação de conteúdo, diferindo uns dos outros. Neste sentido deve existir uma diversidade de métodos de avaliação, a fim de tornar mais confiável será o resultado do aprendizado (SILVA et. al., 2008). Não obstante, segundo Vygotsky (1991, p. 44):

Isto significa que podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Assim, tomando o processo de avaliação como verificação ou *feedback* sobre a aprendizagem dos discentes, o professor pode reorientar sua prática pedagógica com vistas a seu aperfeiçoamento e êxito dos alunos.

Por fim, como alternativas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, propomos três alternativas:

- Formação de grupos de estudo, a fim de facilitar a aprendizagem e fortalecer o vínculo de amizade entre os alunos dentro da instituição reduzindo, desta forma, a desmotivação e a evasão.

- Visitas técnicas a escolas, indústrias, laboratórios e outras universidades, na perspectiva de ampliar o interesse e a visão dos alunos em relação ao curso de Licenciatura em Química.

- A formação de grupos de pesquisas orientados pelos professores das áreas específica e pedagógica, com vistas a ressaltar os interesses dos alunos quanto à pesquisa e à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, identificaram-se fatores que interferem na aprendizagem dos licenciandos em Química do IFCE *campus* Aracati, dentre os quais destacam-se: dificuldades com cálculos; aplicação do conteúdo no cotidiano; condições estruturais para a execução das aulas; interesse dos alunos (na visão dos professores). Desta forma, cabe buscar as melhorias necessárias para concretização do ensino-aprendizagem.

De acordo com os resultados quantitativos dos questionários aplicados aos professores, a metodologia utilizada por eles no ensino de Química, tanto para ministrarem os conteúdos, quanto na forma de avaliação se mostraram satisfatórias, visto que há diversidade nestas metodologias. Porém, faltam alguns recursos para melhoria da estrutura física, material didático e equipamentos de laboratório.

Dentre as alternativas propostas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, sugere-se formação de grupos de estudos, visitas técnicas e formação de grupos de pesquisas orientados pelos professores de Química.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- FARIA, F.L. **O estudo de caso aplicado ao ensino médio: o olhar do professor e do aluno sobre essa estratégia de ensino**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química, área de concentração: Educação em Química, da Universidade Federal de Juiz de Fora. 118p; 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. 1967. p. 157.
- GIL.K.H. Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de Álgebra. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 120p; 2008.
- LIMA, J.O.G; BARBOSA, L.K.A; O ensino de química na concepção dos alunos do ensino fundamental: algumas reflexões. Exatas Online. Vol. 6 n.1 Abr. 2015 pag. 33-48.
- MANZATO, A.J; SANTOS, A.B. Elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Disponível em: < <http://www.ibilce-unesp.departamentociencia.computaçoeeestatística>> Acesso em: 10/abr./ 2019.
- MENEZES, P. H. D. Tradição e inovação no ensino de física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- PAZ, G. L; PACHECO, H. F; COSTA NETO, C. O; CARVALHO, R.C.P. SANTOS.
- DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO EM ALGUMAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO SUDESTE DE TERESINA. PDF. Disponível em: <<http://www.uesp.gov.br>> Acesso em: 26/mar./ 2019.
- SÁ, L. P; FRANCISCO, C.; QUEIROZ, S. L. ESTUDOS DE CASO EM QUÍMICA. **Quim. Nova**, Vol. 30, No. 3, 731-739, 2007.
- SILVA, J.C.A; BRITO, A.M.S.S; SOUZA, K.M.O. Aplicação do Método Estudo de Caso em Química Orgânica para os Licenciandos em Química da UAST/UFRPE. 4º Congresso Norte-Nordeste de Química E 2º Encontro Norte-Nordeste de Ensino de Química. Pdf. 2008.

SILVA, J. R; MOURA, S. A.S; SOARES, R. R.S; SILVA, A. R. DA; RIBEIRO, F. DE S. Levantamento das dificuldades dos professores no Ensino de Química em escolas do nível médio do Campo Grande - MS. Universidade Federal do Paraná – UFPR. **Anais do XIV do Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ.** Paraná, 21 a 24 de julho de 2008. CD-ROM. Isbn: 978-85-61745-01-1.

VIALI, L. Elaborando um questionário. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/famat/viali/>>. Acesso em: 10/08/2019.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adeliane Tomaz da Silva¹

Aparecido da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta, de uma forma geral, o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o quanto é grande o seu potencial de transformação. Por meio desta pesquisa é possível entender o quanto a disciplina de história, quando bem trabalhada com os alunos desta modalidade de ensino, possibilita muitas experiências e vivências, voltadas à busca de um olhar crítico dentro da sociedade onde estão inseridos. Não se pode negar porém, que muitas mudanças se deram em virtude às duras repressões que a educação sofreu após a ditadura militar, sobretudo na área das Ciências Humanas. O estado passou a determinar uma atenção maior na questão da Educação Cívica e, em contrapartida, houve a descaracterização total do ensino de História nas Escolas.

Além de possuir uma carga horária inferior às de formações específicas, a partir de 1969 à História vinculou-se aos “princípios da Educação Moral e Cívica”, para controlar e revigorar tal ensino, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, que possuía uma equipe nomeada pelo próprio presidente, dedicada exclusivamente a causa de fiscalização do cumprimento do papel do modelo da nova disciplina.

De forma geral, o ensino da Disciplina de História nos dias atuais, embora continue sendo de importância ímpar para a formação de cidadãos críticos e participativos nos rumos da sociedade, muitos são os fatores que dificultam o despertar desta criticidade. Observa-se que a formação dos professores de história, deixa a desejar quando se trata de criar possibilidades ao futuro docente,

¹ Graduada em licenciatura plena em pedagogia pela UNEMAT. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Pós-graduada em Libras pela Faculdade São Luís. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís

² Graduado em Letras, Inglês/Português pela UNEMAT. Pós-graduado em Tecnologias e Educação a Distância Pela faculdade de Educação São Luís. Pós-graduado em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa e suas literaturas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante

visando a implementação de técnicas e práticas que contextualizem o ensino desta tão importante disciplina com a vivência dos alunos.

Mediante aos tantos avanços que essa Era Tecnológica tem proporcionado, tanto à escola quanto a sociedade e considerando as muitas mudanças pelas quais nosso país tem passado, seja no âmbito financeiro, familiar, político ou educacional, este estudo buscou reunir dados ou informações para responder o seguinte questionamento: O ensino da disciplina de história é importante para a formação do aluno da EJA?

O objetivo deste estudo é traçar uma trajetória do ensino da disciplina de história na escola pública, na modalidade EJA, que possibilitará entender sua importância para despertar a criticidade nos cidadãos com a finalidade de construir uma sociedade melhor.

Para elaborar este artigo, foram analisados documentos oficiais referentes à aplicabilidade da História dentro da EJA. Esta investigação é de abordagem qualitativa, pois se utilizou de um estudo bibliográfico através de análise de livros, revistas e sites relacionados ao tema abordado. A pesquisa ainda serviu de base para compreensão do lugar da história na formação docente, sua trajetória no Brasil e as suas determinações nas classes de aula.

Este arcabouço teórico se estrutura em três capítulos, além da introdução e conclusão, o primeiro deles apresenta os Aspectos históricos, políticos, sociais da EJA no Brasil, o segundo destaca a história enquanto ciência na formação crítica do aluno da EJA e por fim o terceiro retrata a importância da relação dialógica na construção do ensino da história na EJA.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS DA EJA NO BRASIL.

A terminologia EJA significa Educação de Jovens e Adultos, que oferece ensino nas modalidades fundamental e médio e o seu objetivo é oportunizar estudos para as pessoas que não tiveram esse direito na idade considerada pelos ordenamentos legais da educação formal, como regular. A LDB, Lei 9.394/96, em seus artigos 37 e 38, assegura que:

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudo em caráter regular.

1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se ao:

No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

No nível de conclusão de ensino médio para os maiores de dezoito anos.

2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 2004).

Esses documentos sugerem que seja oferecido para os jovens e adultos uma escola característica pela inclusão, democrática, aberta ao diálogo, solidária, com ensino de qualidade, formadora de cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar a condição social em que vive. De acordo com os artigos supracitados, pode-se asseverar que:

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; [...] que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento. (ANDRADE, 2004, p.01)

Ainda dentro do ordenamento legal da EJA temos a resolução CNE/CEB nº 1/2000, que por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Essas diretrizes são obrigatórias, tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter particular dessa modalidade de educação (PCN, 2002).

A partir da consideração que a EJA foi concebida para atender um público excluído econômica e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção, o que não parece ser o que está posto no Regimento Escolar (BERNARDIM, 2006, p. 97).

Desta forma, entende-se que as leis que regulamentam nosso país são elaboradas em prol das necessidades da população. No entanto, a trajetória da EJA, nos permite afirmar que os ordenamentos legais ainda não deram conta de assegurar o direito a escolarização básica a todos os brasileiros.

É importante considerar o processo de construção da modalidade de ensino de EJA dentro de seus avanços e retrocessos. No contexto histórico educacional brasileiro, bem como o seu percurso nas políticas educacionais. A apreensão em torno da EJA já aparecia no período Colonial, na chegada dos jesuítas, que buscavam viabilizar o ensino da leitura, escrita e matemática aos indígenas e posteriormente aos negros escravizados no intuito de propagação de valores morais a essa parcela da população. (OLIVEIRA, 1999).

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821). (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 24).

A EJA se firmou como um dos pilares do movimento da Educação Popular, numa trajetória de desafios, principalmente por buscar minimizar a problemática da exclusão social. Contudo, essa modalidade de educação, não se firmou por muito tempo, como prioridade educacional, sendo somente entendida e vista naquela ocasião como uma política compensatória para a diminuição das taxas de perda de escolaridade em idade própria (HADDAD, S. & DI PIERRO, 1999).

A EJA é um fruto histórico e social de longo tempo em nosso país e se iniciou na época da colonização do Brasil com os jesuítas, que até então tinham a função de educadores missionários junto aos adultos, além de trabalharem como catequistas, também ensinavam o idioma português e pretendia a aculturação dos nativos. A atuação dos jesuítas junto aos indígenas subentende-se, que além de ser um método eficaz de preparo as novas gerações também influenciaram a população adulta. No período imperial, advieram ações escassas educativas pautadas à educação de adultos, pois o contexto de cidadania naquela época estava estritamente ligado às elites, como direito (PAIVA, 1987).

Quanto às ações pioneiras para a escolarização foram implementadas já na época do Descobrimento do Brasil, por meio dos jesuítas, enquanto primeiros educadores, com a catequização da população indígena. Na época da colonização do Brasil, as poucas escolas existentes eram vistas como um privilégio das classes média e alta. A classe pobre por sua vez não tinha acesso a instrução escolar e a recebia de forma indireta.

Com a promulgação da primeira constituição federal em 1824, se fortalecia a seriedade do acesso a instrução primária e gratuita a todos os brasileiros, o que não se refletia integralmente na prática, ao passo que aqueles que formalmente tinham

direito a educação eram somente os homens livres. Com o início da República, surgiram propostas de sociedade civil para a articulação de cursos noturnos de instrução primária, que aconteceriam em órgãos públicos. (RAUBER, 2006).

Os cursos noturnos para a instrução primária eram ações autônomas de grupos políticos organizados que visavam a angariação de eleitores e atendiam também a outras demandas. A EJA passou a ser assim observada com maior importância no início da industrialização do país, em meados de 1920, trazendo uma necessidade da formação de mão de obra qualificada, no exercício de, tarefas que demandavam certo nível de instrução e nessa época o analfabetismo já era considerado como um mau social nacional. (RAUBER, 2006).

Com as reformas acontecidas na Educação Brasileira nos anos 30, pela Constituição de 1934 salientou pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, que ela deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos e logo após a EJA passou a ser vista como uma demanda de política nacional, dever do Estado e principalmente como direito do cidadão. A história da EJA no Brasil se deu de forma profissionalizante, ainda num período onde se buscava implementar maior capacitação de pessoas para trabalhar nas indústrias. (GHIRALDELLI, 2008).

No início dos anos 40, a EJA era trazida como mera extensão da escola formal e com metas a serem alcançadas nas Diretrizes escolares do Governo Federal e entre as iniciativas educativas desta época, onde se destaca a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, no em 1942, que estabeleceu o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos e também do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, sendo uma campanha de grande repercussão na produção de material didático específico EJA. (ZANATO, 2009).

O analfabetismo naquela época trazia um escopo de caráter preconceituoso com estereótipos onde se marginalizava o adulto analfabeto como alguém incapaz e sendo muitas vezes tratado como alguém de condição inferior, um estereótipo presente até hoje presente na sociedade mesmo ainda sendo em índices menores.

Entre meados das décadas de 1930 – 1940 apareceu e se expandiu o ensino supletivo que foi organizado pelo professor Pascal Leme. Percebe-se então que o ensino supletivo teve grande repercussão na Alfabetização de adultos e assim, o “problema era a sua lógica em sistematizar a alfabetização de adultos semelhante à alfabetização desenvolvida para as crianças, sem levar em conta as especificidades da clientela jovem e adulta” (SILVA; URBANETZ, 2010, p.65).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi abolida no final da década de 1950, sobretudo por problemas de gerenciamento administrativo e pedagógico, havia uma grande necessidade de qualificação popular no desenvolvimento do país, levando o governo federal a criar a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, que apesar dos investimentos tiveram pouca duração e efeito. (GALVÃO & SOARES, 2004).

E assim:

No final da década de 1950 e início da década seguinte, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular. Essa nova perspectiva também estava associada a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais. (PARANÁ, 2006, p.18)

A partir dos anos 60 a EJA tinha um estigma de ações de combate ao analfabetismo e se destacou a criação do Plano Nacional de Educação, que foi orientado e proposto por Paulo Freire; e também a organização da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), este último foi avalizado pelo Governo Federal posteriormente ao golpe militar. O plano Nacional de educação objetivava difundir pelo país os programas de alfabetização de adultos preparados por Paulo Freire, que criticava o tradicionalismo do ensino e o uso da cartilha como instrumento didático, nascia assim o método Paulo Freire, que previa:

Que o alfabetizador deveria inicialmente fazer um levantamento do universo vocabular dos alunos, selecionando as palavras que melhor expressam a realidade de cada um, organizando-as de acordo com o grau de complexidade. A partir dessas palavras tidas como geradoras, o educador faria uma discussão com a turma destacando o papel do homem na formação de conhecimento e cultura. Em seguida, passaria então ao estudo de cada palavra geradora com auxílio de imagens que retratassem cada palavra, e por fim, essas palavras viriam a ser substituídas por temas geradores, aprofundando ainda mais o poder analítico e a visão crítica dos alfabetizandos, ao mesmo tempo em que aprendessem a ler e escrever. (ZANATO, 2009, p.15).

Com o começo da ditadura em 1964 se aboliu o Plano Nacional de Educação que era considerado uma ameaça à ordem, sendo lançado no ano de 1967 o MOBRAL, que não tinha função de formação de senso crítico nos alunos,

propendendo deste o controle da população pela educação. É importante discernirmos que:

A história da educação de jovens e adultos é marcada por sua descontinuidade frente às políticas públicas brasileiras, constituindo-se em uma trajetória de difícil definição. Ao longo do período em que Estado esteve em ação nos programas destinados à EJA, notamos a marca das contradições sociais e políticas presentes nesta história da educação. (BARBOSA, 2013, p.42).

No período Ditatorial (1960) com a repressão da liberdade de expressão, houve supressão do movimento, no sentido de supressão do pensamento e da proposta de Freire, nessa época surgiu uma campanha de ideário autoritário que concebeu o MOBRAL no ano de 1967. “Paulo Freire se preocupava com formação crítica dos educandos, a base da sua metodologia era o diálogo, o Mobral usava cartazes, fichas, família silábica, porém não se baseava no diálogo”. (NASCIMENTO, 2013, p.17).

Nos anos 70, passou nasceu o Programa de Educação Integrada (PEI), que era originário do MOBRAL e existiu até 1985. O MOBRAL foi extinto em meados do ano de 1985, sendo criada a Fundação Nacional para EJA, conhecida como ainda Fundação Educar, que fornecia tantos subsídios técnicos como financeiros a programas governamentais e empresariais que ofertavam esta modalidade de ensino. (ZANATO, 2009).

Algumas ações governamentais e da sociedade civil foram desenvolvidas no fim do século XX e focalizaram a EJA. Esses programas visavam a organização, a implementação e a difusão da educação de adultos nas localidades com altos índices de analfabetismos. (PBA) (SILVA; URBANETZ 2010, p.69).

Ao longo da história do Brasil, o povo do campo era tido como excluído social e político, econômico e cultural. (FERNANDES *et al.*, 2012). A partir daí o Brasil ganhou alguns destaques como a Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe e a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA), que se realizou em Hamburgo, na Alemanha no ano de 1997. (UNESCO, 1997). No ano de 2000 com a aprovação e publicação do Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), se regulamentou e normatizou a EJA, proporcionando um novo olhar à modalidade e extinguindo o termo “supletivo”. Para Moura (2001, p.33):

A nova concepção de educação de jovens e adultos põe em cheque as práticas atuais, uma vez que ela pede uma verdadeira organização reticular (em redes), no interior dos sistemas formais e não formais inovações, mais criatividade e flexibilidade. Será necessário, enfrentar desafios, planejando com a educação de adultos, dentro de novas abordagens, na perspectiva da educação ao longo de toda vida [...].

No começo do ano 2000 sobrevieram os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's) que se seguiram nos anos seguintes, com várias contribuições pedagógicas a EJA, num universo onde a modalidade ainda era pouco conhecida no país. A população ainda não alfabetizada foi beneficiada a partir da promulgação da Lei 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trazia no seu artigo 37 uma garantia do acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria.

Os avanços da EJA são vistos como uma intencionalidade das políticas na oferta de alfabetização, mesmo que a procura pela EJA seja muito tímida em alguns municípios, considerando o grande número de jovens e adultos que estão fora da sala de aula. Algumas camadas populares, em sua minoria, ainda não perceberam a importância efetiva de combate ao analfabetismo que mesmo tendo diminuído entre a população adulta nos últimos anos, continua carregando índices alarmantes e com isso há esforços de políticas promotoras para mudar o paradigma de que os adultos analfabetos passem apenas a serem semialfabetizados, mas sim conscientes de suas capacidades enquanto cidadão crítico e transformador, onde:

Significa participar e fazer a própria história como ser histórico, capaz de reconhecer os condicionamentos que estão postos na realidade, buscando transformá-los criticamente. Refere-se ao ser humano - homem e mulher, dialógico, crítico, capaz de fazer, criar, transformar como um poder dos homens, mesmo que por vezes negado em situações concretas. O pensar crítico não aceita a dicotomia mundo/pessoas, pois capta a realidade como processo em constante devenir e não como algo pré-estabelecido (PASCHOALINO, 2009, p.15).

No ano de 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, a EJA passou a ter um papel importante na sociedade, pois abandonava o rótulo de compensadora de escolaridade em tempo perdido por motivos contemplados no documento, sobrevivendo três funções principais que proporcionavam uma completa definição para essa modalidade da Educação Básica, que são assim descritas:

A função reparadora está ligada à restauração de um direito negado aos jovens e adultos quanto ao acesso a uma educação de qualidade com uma metodologia voltada especificamente a esse público, e ainda ao reconhecimento da igualdade de todo ser humano ter acesso ao conhecimento, um bem social de valor inestimável. Outra importante função da EJA definida em suas Diretrizes Curriculares Nacionais refere-se à igualdade de oportunidades que possibilite aos educandos maiores condições de acesso e permanência no âmbito escolar, abrindo assim uma porta para a inserção desses jovens e adultos no mundo do trabalho, na vida social e política. Essa é a função equalizadora da EJA. Reconhecida como o próprio sentido da EJA, a função qualificadora corresponde à necessidade de propiciar ao educando a atualização de conhecimentos por toda a vida através de aprendizagens contínuas.

Este sentido da EJA toma por base o caráter incompleto do ser humano cuja capacidade de desenvolvimento pode ser atualizada em ambiente escolar ou não escolar, e há o apelo para uma educação permanente quanto no intelectual independente da idade. (ZANATO, 2009, p.16).

A EJA tem como concepção filosófica, proporcionar um atendimento embasado na realização do ser humano, fundamentada nos princípios da solidariedade humana, na socialização do saber, nos direitos fundamentais de liberdade, respeito, dignidade e consequentemente promoção da condição social. A escola se caracteriza pela inclusão, seja democrática, aberta ao diálogo, solidaria, com ensino de qualidade, formadora de cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar a condição social em que vive, pois:

O ambiente educacional, precisa de maneira urgente colocar-se frente a essa nova realidade, entendemos que o processo acontecerá de forma gradativa e lentamente, porém o mais importante é que vamos sentindo aos poucos essa mudança. Precisamos promover ações que atenda e garanta o processo de aprendizagem do aluno. (BORDIN, 2009, p.15).

Há que se entender que a EJA, requer uma atenção especial, o professor deve agir com muita cautela, pois esses alunos têm mais dificuldade que os adultos, muitos pensam até em desistir por achar que não vão conseguir aprender o que o professor se propõe a ensinar, então o professor com todo o carinho e atenção respeita, pois cada um tem seu ritmo de aprender, por isso é necessário que haja um bom planejamento de todas as atividades, uma constante pesquisa para alcançar cada vez mais o objetivo de uma aprendizagem participativa em todos os segmentos da escola, se fazendo necessário que a equipe que comanda o ambiente escolar seja competente, preparada e compromissada com a comunidade escolar.

2. A HISTÓRIA ENQUANTO CIÊNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO DA EJA.

Freire (1987) em relação ao ensino de história já tinha um pressuposto crítico denominou “Educação bancária” e essa concepção vinha a servir a aplicação das demais disciplinas. A educação bancária é aquele modelo no qual o educador enquanto detentor da verdade é apenas transmissor de conteúdos, o que acaba não estimulando o raciocínio crítico e alunos pensantes, sendo assim educar seria apenas um método de doação de saber por parte dos donos da verdade. Devemos considerar então a disciplina de História como ciência, por que temos a seguinte reflexão.

A História não faz parte das ciências exatas ou da natureza, é uma ciência social, pois estuda as sociedades; é, também, uma ciência humana, visto que não estuda

qualquer sociedade, mas sociedades humanas e, em alguns casos, personalidades e indivíduos por meio de biografias. [...] a melhor prova de que a História é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos e de ser ensinada. (PIRES, 2006, p.34).

Este modelo de educação trazido por Freire fez repensar a prática do ensino de História, sobretudo aos alunos da EJA, sobre como deveria ser o ensino de História voltado a eles. E nos faz refletir sobre o verdadeiro significado da História e como esta impacta no modo de ser desses atores.

Sendo assim os alunos da EJA devem buscar na História um sentido que os mova no sentido de terem maior desejo de aprender mais e transformarem suas vidas. Os atores da EJA devem juntos construir um ensino que contribua na formação do cidadão comum, que diariamente enfrenta um cotidiano contraditório com a presença da violência, do desemprego, de greves e de congestionamentos. O aluno que vive o presente precisa através do ensino de História, ter mais condições de reflexão sobre os acontecimentos passados no sentido de motivá-los a liberdade e sair da acomodação para transformar sua realidade. (BITTENCOURT, 2002)

Os alunos da EJA são normalmente pessoas ativas na sociedade, ainda que fora da idade escolar correlata, entretanto não podem ser marginalizados em decorrência dessa experiência social que vivem. O que acontece muitas vezes é que estes jovens e adultos, perante o professor se sentem inferiorizados, entretanto, se este professor for provido de consciência crítica não irá se sobrepor aos alunos, mas se identificar com eles, tal conduta perpassará um espaço ideal em uma apreensão de conhecimentos dentro da educação popular.

O objetivo principal do ensino de História é a compreensão e interpretação das várias versões dos fatos históricos e não somente sua memorização, como tem se praticado no ensino da disciplina por muito tempo, principalmente na EJA. Essa orientação marca novos caminhos e outras metodologias para o ensino e aprendizagem da História, considerando a grande importância do saber histórico na nossa formação social e cultural. (BEZERRA, 2003)

Essa pretensa metodologia deixa claro que a formação histórica reflexiva não tem sido uma prioridade no ensino de História, haja vista que não se tinha uma preocupação em trabalhar com as questões sociais, com os conflitos do cotidiano tão presentes na realidade do aluno e dentro da sociedade brasileira. Isso ocorre em virtude de o ensino da disciplina de História não ser como um espaço de discussões de problemas sociais e por fugir da realidade do aluno na escola.

No entanto, essa mudança de paradigma não tem sido fácil de ser efetivada, pois, o ensino de História ainda permanece distante do interesse do aluno, está intrinsicamente presa a livros didáticos ou relacionada a fatos históricos dentro do calendário cívico.

Sobre essa necessidade de mudança Ana Canen esclarece que:

[...] se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Não procuramos fornecer receitas – mesmo porque o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras – mas sim buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença. (CANEN, 2007, p.92)

Estes autores defendem que o ensino de História não é somente a decorar fatos históricos, mas a reflexão sobre estes, fazendo a substituição do onde, do quem e do quando pelo porquê, pelo quê, e como aconteceu, para que, assim de fato, aconteça uma aprendizagem significativa na qual os envolvidos possam discutir os fatos de forma reflexiva.

Repensar o ensino de História para auxiliar os alunos, principalmente na alfabetização e interpretação de dados históricos, na EJA ainda é uma grande dificuldade e se fazendo necessário o uso de referenciais teóricos com a associação de conteúdos e formação do elemento crítico no processo ensino aprendizagem, pois se houver essa preocupação, logo a disciplina será vista sobremaneira enfadonha, pois o ato de ler e de interpretar é visto com grande desânimo pela maioria dos alunos.

Os alunos que são formados atualmente nas escolas, sendo jovens ou adultos precisam ser conduzidos a formação autônoma, daí a importância na construção de sujeitos pensantes e críticos e também do planejamento que corrobore desvendar problemas atuais, suas causas e consequências e, também a necessidade de repensar a História como disciplina de reflexão, a partir da contextualização dos problemas atuais pelos quais a sociedade vem passando.

Com seu trabalho científico, os historiadores podem e querem produzir efeitos. Por vezes escamoteiam esse poder e querer, e aparentam a face ingênua de um interesse “meramente” científico, por outras, relatam expressamente essas intenções. Em ambos os casos, não é clara a relação entre a intenção de produzir efeito e a pretensão de validade científica. Como, por princípio, não existe uma neutralidade valorativa do conhecimento científico, o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com

consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática. (RÜSEN, 2010, p.86).

Atualmente a disciplina de História representa um grande papel na formação de pessoas mais conscientes de direito e deveres, sobretudo cidadãos críticos e atuantes. Por este motivo o ensino da disciplina de História precisa antes de tudo ser mais compreendida pelos alunos. Outro fator importante a ser avaliado, conforme destacado por Alves (2009), é que o historiador-professor atualmente se desdobra dentro de um grande volume de aulas e ainda carrega muitas atividades burocráticas que permeiam o sistema educacional e os seus conteúdos pré-estabelecidos.

Essa disciplina de história conceituamos, precisa passar por uma ressignificação, deve buscar a formação de sujeitos, na abrangência do espaço histórico e para uma maior visão crítica de mundo. Porém, cabe ao educador, cada vez mais buscar opções para solucionar esse problema conceitual e a transmissão da melhor forma possível, do conceito geográfico para seus alunos.

3. IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA disciplina de HISTÓRIA NA EJA

Evidencia-se que o ensino dos conteúdos históricos é em si algo complexo. Monteiro (2007) ressalva que a História é uma adjacência polissêmica, pois ora se refere à história vivida, repleta de ações humanas, inculcida de processos sociais no espaço-tempo, e ainda da história que ser quer produzir, ou seja, reconstruída por historiadores a tendo como ponto de partida documentos denominados de fontes.

Sendo oportuno verificar a necessidade de uma maior sensibilidade e de domínio dos métodos, pois para a autora, a escrita da História sempre produz narrativas que requerem atenção no que tange as questões ficção/ciência, simulacro/real, sentido/verdade e verdadeiro/falso (MONTEIRO, 2007). Estudar história na EJA é importante, pois:

A necessidade da Didática da História pensar estas questões é para nós imprescindível, pois, se ela visa uma práxis autônoma nos indivíduos, ela precisa levar em conta as discussões e o conceito sobre emancipação social. Este conceito é amplamente discutido no que Rüsen chama de *educação política em geral*, principalmente pelos teóricos da educação popular. E como no próprio trecho é dito, não é uma discussão simples de ser feita. O que não significa, no entanto, que ela possa ser ignorada por uma disciplina que visa contribuir com a práxis dos homens que vivem em sociedade, tampouco quando ela se debruça sobre um público de alunos que estão limitados por poderes dominantes. (BARBOSA, 2013, p.110).

Os conceitos de História são ainda muito confundidos, até mesmo por professores, que apresentam e ensinam conteúdos enquanto fontes de expressão de verdade absoluta diante de fatos do que realmente aconteceu. “As riquíssimas experiências de educação de jovens e adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação” (ARROYO, 2001, p. 13).

As atividades compreendidas como as de História na EJA e requer mais do que simplesmente a memorização dos educandos, se precisa antes de tudo abrangê-los dentro do processo de aprendizagem, para que se compreenda o motivo do que se estuda e percebam a importância de mobilização através dos conteúdos de história na formação destes enquanto estudantes para serem cidadãos ativos de fato. Os alunos ao conhecerem fatos acontecidos entenderão sua história de vida e muitas distorções sociais características do meio onde estão inseridos e poderão melhor transformar essa história para o bem coletivo.

Os alunos da EJA tal como defendido por Nicodemos (2013) precisam percebê-la como um modo de descoberta do mundo e de oportunidades, pois permite a reflexão sobre a própria história e as ações do homem sobre o outro e esse processo inerente de construção humana e de modo integrado e universal, nos dá oportunidade de nos conscientizarmos sobre a nossa rica diversidade cultural. Assim, os atores envolvidos pelo ensino de História, especificamente pelas temáticas como a política e a organização da sociedade permite que o aluno seja agente da História passando a perceber a evidência da pluralidade e da diversidade presente nas experiências individuais e coletivas, pautando a sua interpretação de v mundo com a sua ação sobre a sua própria realidade, ou seja:

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino . (NICODEMOS, 2013, p.02)

Geralmente os atores sociais da EJA, tal como outros alunos de cursos noturnos do Ensino Fundamental regular, carregam consigo uma concepção prévia de que a História estuda somente o passado. Isso é resultado entre outras razões, do

caso de que a maioria das escolas ensina a disciplina insipidamente e de modo bastante tradicional, ou seja, fundamentada dentro de uma visão linear de tempo e ênfase verbalista, acompanhada com aulas expositivas em torno de temas desvinculados das problemáticas reais do cotidiano e com a figura do professor dentro da educação bancária, ou seja, apenas transmitir conhecimentos aos alunos sem leva-los a reflexão.

Torna-se crucial afirmar que:

Ao ensinar e aprender História resalta-se a experiência vivenciada pelos alunos, motivando-os a falar, trocar ideias, debater, exigindo uma reflexão dos fatos apresentados e, como consequência disso, os mesmos podem ampliar e construir o conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino pode ocorrer numa perspectiva dialética, supondo a participação dos alunos, cabendo ao professor sistematizar as preocupações e dúvidas, induzindo às pesquisas (MESSA: MATOS, 2013, p.02).

De modo positivo vem acontecendo mudanças que vem proporcionando um significativo aumento na produção historiográfica em torno do ensino de História. Essa produção se deve, sobretudo ao papel da pedagogia quanto a qualificação de profissionais mais reflexivos para atuação desde os anos iniciais e, por conseguinte uma maior qualificação em outros espaços de atuação. Vem se percebendo o aumento de pesquisa sobre ensino e didática de História e constituindo um campo de novas possibilidades e de novas pontes, para uma educação dialógica dentro do processo de construção da História, de tal maneira na pesquisa quanto no ensino.

Quanto a formação acadêmica os cursos de História precisam propiciar aos seus licenciandos práticas variadas de pesquisa, que envolvam temas específicos que tratem temas envolvendo o ambiente escolar, sobretudo os relacionados de forma direta ao processo de ensino aprendizagem de história. Nessa acepção, é essencial que os cursos de formação tenham uma maior aproximação teórica e metodológica com a ciência histórica e as teorias pedagógicas haja vista ser indissociável, dentro da formação docente, que não haja uma ligação dos conhecimentos específicos da disciplina junto aos conhecimentos didáticos pedagógicos que são indispensáveis ao o processo educacional dos atores sociais da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa se buscou elementos concretos sob a égide de autores renomados para especificar a importância da disciplina da História na formação humana e dos alunos da EJA, porem para isso se tornou relevante num primeiro momento trazer uma breve trajetória da educação de Jovens e Adultos e o universo do

ensino de História junto a algumas importantes considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina na EJA.

A disciplina de História na sala de aula ou mesmo em momentos interdisciplinares que constitui uma ocasião na qual pode ser pelo professor proporcionando momentos riquíssimos de apropriação de conhecimentos históricos, e não somente haver uma transmissão dentro de um saber sistematizado, quase pronto e tido como absoluto no senso comum mas sim estabelecendo as construções factuais e significativas para oferecer aos alunos maiores condições de assimilação na compactuação dos fatos históricos.

Este estudo possibilitou traçar uma trajetória do ensino da disciplina de história desde os primórdios até a data atual demonstrando que este vem sendo um desafio para a implementação de metodologias, que de fato convidem o “aluno trabalhador” da EJA a pensar no seu lugar no mundo ao mesmo tempo que desafia os docentes a pensar na construção de um planejamento sólido e dentro da realidade dos alunos.

Considerando a importância do tema, há a necessidade de indagação pela problematização do percurso histórico para se entender os conflitos sociais e atuais. O ensino de história deve trazer os professores como redefinidores de políticas para um novo currículo na sala de aula, essa recriação pode executar um currículo crítico que definirá os rumos do esforço teórico e político na construção de uma sociedade comprometida em incluir os alunos da EJA num contexto de superação.

Neste sentido, observou-se que o ensino da disciplina de história, quando trabalhado dentro de práticas pedagógicas e metodologias que procurem levar em conta as vivências de cada aluno e nelas inserir o conteúdo programático, é possível alcançar resultados que vão além de ler e de interpretar fatos históricos e, que possibilitam despertar o senso de criticidade que permitirá desvendar os problemas atuais, suas causas e consequências instigando-os a serem cidadãos partícipes de sua história.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo. História e salas de aula: um balanço bibliográfico entre saber histórico e saber escolar. In: Revista de C. Humanas, Vol. 9, Nº 1, p. 97-105, Jan/Jun. 2009.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos, nº 11, 2001.
- BARBOSA, Aline do Carmo Costa. Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos.2013.123f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2013.
- BERNARDIM, M. L. Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. Apresentação. In: O saber Histórico na Sala de Aula. 7ª. Ed. – São Paulo: Contexto, 2002.
- BORDIN, Maria de Fátima Burger. Escola Inclusiva – um desafio para o Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul - SC. IFTC, Cuiabá, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em:<<https://bit.ly/2NIHEW3>>. Acesso em 29 de set. de 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.
- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.
- FERNANDES, A.P. *et AL*. Incluindo Socialmente Jovens e Adultos através de inclusão digital. 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. História da Educação Brasileira. São Paulo: 3 ed. Cortez, 2008.

HADDAD, S. & DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999 (Paper).

MESSA, Valesca Borges. MATOS, Sônia Regina da Luz. O ENSINAR HISTÓRIA: metodologias possíveis nos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Diálogos com a educação. Desafios da EJA Contemporânea. Universidade de Caxias do Sul, 19/10 e 22/11/2013.

MONTEIRO. Ana Maria. O ensino de História: lugar de fronteira. *In*: NETO, Jose M.A. (org.) História: Guerra e Paz – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina: ANPUH/Mídia, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. EJA-educação de jovens e adultos, na visão de Paulo Freire, 2013. 53 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

NICODEMOS, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. XXVII Simpósio Nacional de Educação. Conhecimento histórico e social. Natal-RN. 22 a 26 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n.12, 1999, p. 59-73.

PAIVA, V. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo Loyola, 1987.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens de Adulto. SEED Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 2006

PIRES, C.M. et al. Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volle.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. de 2018.

RAUBER, Pedro. EJA: avaliação para uma análise qualitativa Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul. UEMS, Dourados, 2006.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. Metodologia de pesquisa. Do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

PASCHOALINO, Renata. Relações dialógicas entre professor e aluno na sala de aula a partir das contribuições de Paulo Freire. 2009. 46f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RÜSEN, Jörn. História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, M; URBANETZ, S. O Estágio no Curso de Pedagogia – Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Prática Docente. Curitiba: IBPEX, 2010.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo: Instituto de Educação da UNESCO, 1997.

ZANATO, Fernando da Silva. O Ensino de Geometria na Educação de Jovens e Adultos: Concepções docentes. UNEMAT. SINOP-MT, 2009.

PROJETO RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE AVANÇO INTELECTUAL NOS ESTUDANTES COM DISTORÇÃO SÉRIE IDADE, 7º E 8º ANO NO COLÉGIO ESTADUAL ROTARY EM FEIRA DE SANTANA/BA

Arivaldo Vieira de Santana¹

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino na escola atual é condição essencial de oportunidade para uma aprendizagem equilibrada, já que a função da escola é oferecer uma educação de qualidade para que, no caso específico deste trabalho o aluno do 7º e 8º ano, o estudante do Projeto Ressignificação da Aprendizagem possa ter o desenvolvimento capaz de exercer sua cidadania.

O grande avanço da escola de hoje é tido como desafio em preparar o estudante² para uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida. Respeitando as especificidades da escola, o este trabalho percebe-se diante de um desafio que é adentrar ao mundo da aprendizagem de estudantes com distorção série/idade. Por isso, a pesquisa vem sistematizar informações acerca desta questão, uma vez que estão voltadas para o aprimoramento das descobertas sobre uma aprendizagem que mesmo tardia torna-se essencial na vida destes estudantes.

Diante desta questão tão importante, a pesquisa tem como pretensão o falar sobre o tema: Projeto Ressignificando a aprendizagem: uma possibilidade de inclusão e avanço intelectual nos estudantes com distorção série idade, 7º e 8º ano no Colégio Estadual Rotary em Feira de Santana Bahia. Na abrangência deste tema, surgem perspectivas que se fundam em que esta pesquisa tenha significativa afirmação para esta relação, já que se trata de pessoas que estão inseridas num contexto educativo,

¹ Este texto é parte da dissertação apresentada no ISEL - Instituto Superior De Educação Professora Lúcia Dantas Unipós – Unidade de Pós-Graduação E Pesquisa. Mestrado em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Me. Carla Dantas.

² A palavra estudante será atribuída em toda a pesquisa aos estudantes do 7º e 8º ano

tentando manter-se para continuar seus estudos e assim conquistar espaços na sociedade.

Por isso, a importância deste tema já que o Projeto Ressignificando a Aprendizagem para estudantes do Colégio Estadual Rotary em Feira de Santana – Bahia é uma realidade, portanto a escola, como espaço de formação torna-se provedora de uma aprendizagem equilibrada para os estudantes na perspectiva formadora de superação, visto que parte de um ensino de competências permitindo aos estudantes adquirir habilidades e conhecimentos específicos, bem como orientados para o sucesso na sociedade.

Desta forma, no campo das especificidades da escola, o trabalho objetiva também conhecer os aspectos da aprendizagem do Projeto Ressignificando a Aprendizagem em estudantes do 7º e 8º ano diante de suas carências em compreender o processo ensino aprendizagem como fator necessário a um acompanhamento significativo e sua importância para que a aprendizagem aconteça. Logo, os objetivos destacados nesta pesquisa com como princípio empreender discussões educativas e a estruturação desta pesquisa no sentido de fazer com que assegure uma compreensão decisiva para ao aperfeiçoamento destas capacidades e habilidades humanas, tão necessárias que é o conhecimento.

Formar leitores e escritores competentes requer a realização de uma postura crítica, de um espaço de construção e desconstrução de informações e, sobretudo, de pessoas de interesse, por isso, a pesquisa traz como problema de pesquisa a seguinte inquietação: Em que medida o Projeto Ressignificando aprendizagem poderá contribuir para melhoria da qualidade da educação nos estudantes do 7º e 8º ano e do Colégio Estadual Rotary em Feira de Santana – Bahia, e a inclusão social destes sujeitos uma vez que há um distanciamento entre a prática e o discurso a esta relação?

Assim, o processo dos conhecimentos para estes estudantes torna-se importantes na média em que haja uma reflexão do Projeto, da aplicação, dos caminhos pelo quais perpassam e principalmente dos seus resultados na escola. Assim, é importante dizer que os conhecimentos viabilizam a interação de forma significativa para os estudantes e nessa perspectiva que a pesquisa deve caminhar, haja vista que, em função de sua especificidade é apresentar os seguintes objetivos que dão sustentabilidades à sua formação. Logo, o objetivo geral foi o de: Investigar sob a ótica pesquisadora o Projeto Ressignificando a Aprendizagem e seus aspectos influenciadores que norteiam o ensino e aprendizagem dos estudantes com distorção séria idade possibilitando a estes sujeitos uma aprendizagem importante bem como sua inclusão social.

De certo que este objetivo tem a característica da pesquisa, visto que define sua posição em explicitada pelas discussões em contexto deste trabalho, motivo explicitado que se constata nos referenciais e nas análises dos resultados. Assim, a partir deste objetivo geral, a pesquisa parte para especificidades de suas questões e para isso, foi necessário criar objetivos específicos que dão direcionamentos distintos, e ao mesmo tempo complementares a este ato de pesquisar.

O ENSINO DE ARTES E SEUS USOS E LINGUAGENS NO PROJETO RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Abordar as relações entre ensino e aprendizagem no âmbito escolar é estar em contato direto com o processo de apropriação do saber por parte dos estudantes, não somente nos diferentes níveis, mas no que se refere às diferentes culturas e realidades com as quais se tem contato no cotidiano escolar.

Falar do ensino de artes é estar em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que acrescenta numa perspectiva bem recente no seu Art. 25, § 6, “a obrigatoriedade do ensino da música, afirmando, deve ser um dos conteúdos da disciplina de Arte”. (BRASIL, 1996, Art. 25). As relações estabelecidas entre esta aprendizagem ressignifica um saber global não devendo ser restringido a construções de cópias ou apenas reproduções, mas na construção, criação e recriação, já que muitos estudantes são capazes de elaborar uma representação pessoal sobre uma realidade ou sobre o que se pretende aprender.

Os estudantes são capazes de questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 3).

Neste contexto, importa dizer que o ensino de artes está compreendido obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constituem componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Logo, estes preceitos, trazem reflexões a respeito do que é arte e por isso, o estudo da Arte, de forma geral apresenta grandes contribuições para o ensino fundamental, especificamente no projeto ressignificando aprendizagem, visto que a partir dela se conhece a história, as manifestações do homem que por natureza já expressava seus sentimentos desde a antiguidade.

Diante disso, a finalidade deste capítulo é entender a disciplina de artes no ensino com o projeto, especificamente com estudantes do 7º e 8º ano, e, por isso,

obter mais conhecimentos sobre como a arte pode influenciar na formação cidadã destes estudantes, partindo de que por meio das linguagens artísticas o homem pode expressar sua cultura relacionada ao mundo no qual se está inserida.

Sobre esta discussão, é preciso levar em conta que:

[...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a consequente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, elaborados pelo MEC [...] que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC. (MAGALHÃES, 2002, p. 164-1165).

Assim, o ensino da arte requer acima de tudo entendimento de que se possa trazer e qual a real função da arte no ensino dos estudantes com distorção série/idade voltados ainda para uma aprendizagem socialmente constituída, onde a compreensão da leitura oral e escrita, bem como a crítica e reflexiva ainda é uma constante na sala de aula.

Entretanto, pegando esta concepção sobre a arte, é preciso destacar aspectos fundamentais como: repensar a arte na escola, as diversas linguagens da arte e o ensino das artes visuais. Contudo, esta concepção torna-se rica quando se pensa num ensino de artes para a vida, com conceitos, práticas e ações exitosas para a formação dos estudantes que buscam a formação leitora que acima de ser leitor, tem que ter a compreensão do que seja a arte e sua real função.

De acordo com Tavares (2004, p. 09), “a Arte possibilita ao homem “questionar, homenagear, criticar, sensibilizar, mostrar a realidade, embelezar”. O fato é que é preciso estar preparado para que o ensino da arte não se torne a pensar um ensino de pintar, o que de nada adiantaria para o crescimento intelectual dos estudantes.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 no Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, legitimando a Arte enquanto Área Curricular. Nessa lógica, o grande desafio que se impõe hoje é que se analisa o cenário escolar no envolvimento do ensino das artes e o que se percebe é a precariedade desse ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II compreende que o ensino de arte esteja relativo à área Curricular da Arte, e para isso, sinaliza a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, além de proporcionar, a muitos indivíduos, uma relação afetiva com o meio em que vivem. (BRASIL, 1996, Art. 26).

Escrever sobre esse tema é um convite ao pensamento e as inquietudes da não aprendizagem dos estudantes com distorção série/idade e a perplexidade na busca de significados para pensar no que é ser professor no mundo de hoje.

De acordo com Brasil (9.394/1996), “A Arte deixa de ser uma atividade e passa a ser um componente curricular”. Para isso, este trabalho formulou o seguinte quadro para apresentação das modalidades artísticas e/ou conteúdos para o Ensino de Arte, sinalizados nas Diretrizes Curriculares atuais, conforme quadro demonstrado abaixo. O quadro representa linguagens para o ensino de artes, viabilizando as várias linguagens da disciplina de artes na escola como forma de possibilitar aos estudantes um olhar crítico e o desenvolvimento de várias linguagens, inclusive a oralidade reflexiva.

LINGUAGENS DA ARTE	Quadro 02: Linguagens/Artes CARACTERIZAÇÃO
ARTES VISUAIS	Pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, representam as formas tradicionais; fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, são formas resultantes dos avanços tecnológicos modernos.
A DANÇA	Envolve a atividade corporal nas ações do cotidiano humano como pular, correr, girar, subir; os jogos populares de movimento, as cirandas, as amarelinhas, se integram ao repertório que deverá ser valorizado como aprendizagem dos estudantes.
A MÚSICA	Na atualidade, as produções tecnológicas possibilitam a escuta simultâneas do que foi e é produzido em termos de música através de discos, fitas, radio televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade e outros meios. A música é expressa por meio de sons, tons e ritmos ordenados em uma composição harmônica. As canções brasileiras são um referencial para o ensino de música onde o aluno participa como ouvinte, intérprete, compositor e improvisador.
TEATRO	É a arte que exige a presença completa do homem: corpo, fala e gestual, em um espaço organizado (cenário) como representação de cultura e conhecimento. O teatro é uma arte milenar, porém, foram os gregos que o formalizaram a partir dos rituais religiosos e simbólicos, para a forma organizada que conhecemos na atualidade.

Fonte: PCN de Artes. Quadro: Elaboração própria do pesquisador

É fundamental que, para apresentar os conteúdos, o professor possa utilizar-se de mostras de língua variadas e de diferentes práticas discursivas, que permitam ao aluno perceber os espaços geográficos, sociais e culturais em que se dão, bem como as relações simétricas ou assimétricas entre interlocutores e os efeitos de sentido que se

produzem. O ensino de Arte trata de relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo (FERRAZ e FUZARI, 2009, p. 57).

A disciplina Arte deve garantir que os estudantes vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. Para tal é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os estudantes vivem. A arte é uma manifestação do ser humano. Nenhum outro animal faz ou aprecia a arte, ela é uma forma de o ser humano se tornar cada vez mais humano, já que o ser humano transforma, recria, e cria tudo a sua volta com a necessidade de satisfazer e construir uma ponte entre objeto e a cultura do sujeito. Logo, a arte é uma ação que faz com que o indivíduo possa aprender mais, a soltar-se mais e estar sempre motivado a ser melhor.

A arte requer um trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, as técnicas e as formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística, pessoal e grupal. (BRASIL, 2000, p.61)

Se a proposta da escola é reconhecida pela ênfase nos aspectos de proporcionar ensino de qualidade, convém dizer que a arte é um instrumento fundamental que considera o saber nos aspectos sociais e culturais do estudante, assim, torna-se reconhecido como ser pensante capaz de ligar suas ações às representações do mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre indivíduos. Assim, o estudante assume sua integração a partir do desenvolvimento que se cria, agindo no mundo, ampliando suas descobertas e possibilitando um novo agir com as artes em todos os seus aspectos.

UM REPENSAR DOCENTE SOBRE O ENSINO DA ARTE NO PROJETO RESSIGNIFICANCO APRENDIZAGEM

O trabalho docente mostra-se em espaço privilegiado para a compreensão das transformações a respeito do ensino de artes na escola. O professor por se constituir um educador de profissão, tem como fundamento mudar suas convicções de que ensinar está associado a ler e escrever podendo assim requerer outras possibilidades para que o aluno possa conhecer o mundo através das artes.

De acordo com Duarte Júnior (2008, p. 60). “O ensino de Arte não pode ficar preso a regras, deixando o aluno livre para explorar a sua capacidade interior”. O trabalho envolvendo artes na escola passa a ser interativo e reflexivo, de competências diversas concedida na dimensão de uma reconstrução permanente da identidade pessoal por ser vista como uma concepção dos conhecimentos. Ainda seguindo esta opinião, Barbosa (2009, p. 23), para o ensino de arte na escola é preciso que haja “engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos estudantes e, neste caso, na sua formação cultural e artística”.

Nessa perspectiva, formar pessoas no mundo atual é defrontar-se com as instabilidades e provisoriidade do saber, uma vez que verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação dos diversos fenômenos. Portanto, dentro deste conceito, a desarticulação entre o pensar e o agir com a arte, mostra-se como um entrave na concretização de uma prática pedagógica que não leva a sério a ação dialógica das artes, num conjunto de elementos que possibilitam diversas interpretações.

Destacando-se nesta exemplificação o teatro que segundo Paraná (2008, p. 77), assegura que: “com o teatro, o educando tem a oportunidade de se colocar no lugar de outros, experimentando o mundo sem correr risco”. Na sociedade atual, as mudanças têm colocado que o ensino se faz a partir de modelos. Essa linguagem sinaliza a urgência de resgatar no estudante com distorção série/idade a importância de estar inserido em um mundo dentro de outros mundos, partindo de um conhecimento mais significativo através do ressignificando na escola.

Logo o professor deve ser um multiplicador, comunicativo, dialógico e deve ter por base a racionalidade do saber reinventado evidenciando que a arte pode contribuir para que haja um aprendizado crítico, reflexivo e sensível com estudantes do Projeto Ressignificando Aprendizagem, no 7º e 8º ano. Desta forma é preciso que haja teoria e prática para que a perspectiva do professor de artes esteja numa dimensão de amplitude e complexidade com essa prática na sala de aula, sobretudo, que seja uma prática transformadora tomada por categoria que envolva a arte de pensar, criar, construir e reconstruir já que a cultura desse conceito, em torno da formação docente relacionada a arte apropria-se de que:

Na representação de que a arte apresenta-se como uma função social formadora de identidade de sujeitos históricos e que vivem na compreensão e interpretação dos valores: atitudes, sentimentos, emoções que integram o processo de comunicação nos diferentes aspectos. (FELDMANN, 1999, p. 178).

Por esta razão, torna-se um processo coletivo que envolve formar cidadãos conscientes, críticos e autônomos, fieis aos seus sonhos, respeitando a diversidade cultural ainda que, fazendo interferências de forma crítica e ética. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes”. (NISKIER, 1996, p. 83). A perspectiva da arte se assemelha a parte constitutiva das várias manifestações culturais no processo educacional e o seu entendimento vai além de vê-la como manifestação de sentimentos, formas de expressão.

No entanto, a arte precisa ser vista principalmente como forma de pensamento. A valorização das artes na escola implica, sobretudo, vontade política e empenho das instituições, dos sujeitos responsáveis pelas ações educacionais nessa área. Caso contrário, permanecerá a situação atual em que é possível constatar o trabalho com as diversas linguagens da arte enquanto essência de um conhecimento significativo no cotidiano escolar.

Portanto, é importante que o professor faça as adaptações necessárias, o espaço disponível da escola e os materiais de apoio para a realização das atividades. As artes visuais, a música, a dança e o teatro pedem que as suas particularidades sejam abordadas ao mesmo tempo em que interagem com o currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade e autocontrole. Arte sugere que o professor comece desde cedo a integrar as diferentes expressões artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa como um instrumento de importância para professores, pesquisadores e/ou interessados na educação de modo geral, este trabalho teve como fundamento investigar sob a ótica pesquisadora o Projeto Ressignificando a Aprendizagem e seus aspectos influenciadores que norteiam o ensino e aprendizagem dos estudantes com distorção série idade possibilitando a estes sujeitos uma aprendizagem importante que possa melhorar seu desenvolvimento intelectual e pessoal no cotidiano escolar bem como sua inclusão social.

Porém, no âmbito desta investigação, foi necessário partir de um contexto e de aspirações que tem como fundamento o compromisso do Colégio Estadual Rotary, porém, com estas discussões que circundam todo contexto deste trabalho, foi possível conceituar o projeto resignificando aprendizagem sob olhar da secretaria estadual de educação e na concepção deste conceito, a escola como lugar de atuação e aplicações deste projeto, também elencou reflexões importantes nos aspectos da sua missão e

visão com os estudantes do 7º e 8º ano, que estudavam no Ensino Fundamental, não alcançando a aprendizagem de êxito, a escola optou-se opor solicitar a implantação deste projeto com a pretensão destes estudantes desenvolverem uma vontade de matricular-se e permanecer na escola, de forma satisfatória.

Diante desta questão, sabendo que a educação com estudantes com distorção série/idade é um desafio na escola, uma vez que estes sujeitos estudam diurno, vale ressaltar que a aprendizagem permanece sendo um desafio. Todavia, o Colégio Estadual Rotary, como escola formadora de cidadãos e cidadãs, vem garantir que estes estudantes possam ter um ensino que lhes proporcionem conhecimentos significativos e pertinentes ao seu convívio social, haja vista que, a pesquisa teve através do questionário de perguntas fechadas e múltipla escolha como observar o perfil destes estudantes.

Contudo, compete à escola cumprir com a finalidade educacional prevista em lei no que se refere ao pleno desenvolvimento destes estudantes, para isso inseriu-se neste projeto o ensino de artes como disciplina obrigatória nas escolas, pode dar significativas contribuições, já que a formação do professor é saber exatamente abordar qualquer arte, das mais recentes às mais tradicionais, partindo de um olhar contemporâneo e que esteja articulado às vivências destes estudantes no sentido de torná-los à condição de aluno que gosta de aprender e de estar na escola.

A pesquisa trouxe como tema Projeto Ressignificando a Aprendizagem: uma possibilidade de inclusão e avanço intelectual nos estudantes com distorção série idade, 7º e 8º ano no Colégio Estadual Rotary em Feira de Santana-Bahia, refletindo sobre sua postura enquanto programa educacional do governo que tem por objetivo melhorar o índice de aprendizagem na educação.

Desse modo, essa troca de informações envolvendo o Projeto Ressignificando Aprendizagem com estudantes do 7º e 8º ano, vem permitir a socialização não somente de teorias, mas de implicações práticas relacionadas aos estudantes em nível de pesquisa. Assim, as experiências compartilhadas com este trabalho deste o tema pensado.

O que se notou com a pesquisa foi que os objetivos traçados foram alcançados já que é necessário pensar numa prática pedagógica de encantamento para os estudantes desmotivados, além de refletir sobre as possibilidades que o projeto oferece para real aprendizagem na escola. As situações práticas na sala de aula geram procedimentos importantes que permite aos estudantes uma experimentação cautelosa. Este é o desafio da escola, possibilitar uma pedagogia ativa, cooperativa e diferenciada e o projeto ressignificando aprendizagem pode contemplar essa

cooperação desde que esteja associada a uma relação habitual do professor em sua prática educativa, utilizando-se do ensino de artes.

No percurso deste trabalho, foi relevante reconhecer a importância deste projeto na escola, na vida do estudante com distorção série/idade, visto que só se pode emitir opinião em função do que foi investigado a partir de orientação. Com isso, o resultado desta investigação com os estudantes trouxe importantes contribuições, a saber, que a arte é uma possibilidade para que a aprendizagem aconteça.

Diante dos desafios e possibilidades apresentadas com a elaboração, orientação e aplicação desta pesquisa, percebeu-se que tudo que é desenvolvido com esforço tem valor, neste caso está na concretização desta pesquisa e principalmente no que ela representa para outros pesquisadores, uma vez que o tema é bastante complexo e que pode ser investida, discutido e ampliado.

Desta forma, convém retratar nesta pesquisa que a relação entre a escola e o fazer pedagógico, bem como a arte devem abarcar um campo muito maior do que meramente procedimentos descontextualizados, pois o valor de uma aprendizagem está em quem pode ensinar, onde e como ensinar e a quem ensinar, neste caso, no Colégio Estadual Rotary e seu corpo docente e discente, todos por uma aprendizagem de qualidade.

Desse modo, a natureza deste trabalho, é a de que a teoria e prática estejam voltadas para as transformações educacionais, podendo ocorrer a partir da escola, do professor agente desta transformação e responsável por mudanças significativas, uma vez que se busca a educação de qualidade. Esta se inicia na formação do professor e o que dela se adquire para contribuir para a formação do aluno. No entanto, as contribuições aqui mencionadas não se encerram neste trabalho, que diante da sua dimensão requer uma melhor investigação, sobretudo, que caracterize o ensino para a compreensão da produção do saber como meio de uma ação efetiva para estudantes com distorção série idade. Logo, na estrutura com que se apresenta, deixa lacunas imprescindíveis a estudos futuros, relacionado principalmente a um doutorado, uma vez que sua tendência se amplia numa investigação mais apropriada, nas suas múltiplas dimensões atuais e históricas.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. **Leitura, informação e mediação**. In: VALENTIM, M. (Org.) Ambientes e fluxos de informação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-81.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de estudantes e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009

ALVES PINTO, C., **Sociologia da Escola**. Lisboa, McGraw-Hill, 1995.

AROEIRA, Maria Luisa Campos. org **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender** Mendes, São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria artística e prática da educação**. 14. ed. SP: Cultrix, 1995

_____, COUTINHO, R. G. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009

BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo argumento**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Revista Educação e Pesquisa. v. 30, nº 3. São Paulo: EDUSP. Set/dez. 2004

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Escola ativa: projeto base. 2. ed. Brasília, 2010.

_____. Câmara. **Senado**. Projeto de Lei nº 2.732, de 21 de maio de 2008. Quero educação musical na escola, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/ SEMTEC, 2002

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996 Lei 9.394/1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/** Secretária de Educação Fundamental. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000

BAHIA. Secretaria da Educação. **Princípios e Eixos da Educação na Bahia: Proposta Pedagógica uma escola de Todos Nós**. Bahia. Secretaria da Educação. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRITO, Edson Machado. **O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. Madri: Fundación Santillana. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

CARMO, J. S. (2003). **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldade de ensino?** Algumas contribuições da Análise do Comportamento. In M. Z. S. Brandão (Ed.), *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por contingências em ação* (pp. 396-401). Santo André, SP: ESETec

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, H.S. **A qualidade de energia de sistemas fotovoltaicos domésticos em áreas rurais**. Energia Rural, São Paulo, v.31, n. 5, p.172-81, set. 2001.

CECCON, V. **Escola da Vida e Vida na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1993

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por Que Arte-Educação?** 20ª Edição. Papirus Editora 2008b DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por Que Arte-Educação?** 20ª Edição. Papirus Editora 2008b

D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1999. 120p.

FELDMANN, M. G. **Escola pública**: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, M. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editores, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. (1999). **O Verdadeiro, o Belo e o Bom**: os princípios básicos para a nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva.

_____. (1994). **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2006). **A Arte de Mudar as Mentes**. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: v. 1 n.38, pp. 20-22, maio/jul.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In.: Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Tomaz Tadeu da SILVA e Pablo GENTILI (org). Brasília, CNTE, 1996

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GOODSON, I. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

GONZÁLES REY, F. L. **O sujeito que aprende**: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. IN: TACCA, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Alínea, 2006.

JUNIOR, Garcia. **Apostila de artes**, Artes Visuais 2007

LIMA, Lícínio. Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública. In: _____. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998

MACHADO, Evelcy. M. **A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência e cientificidade. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência e cientificidade. In:

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 1998. P. 15

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação**. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Consultor, 1996

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação (Coord.)** Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa 1995

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de arte e artes para a educação básica**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2008

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores pesquisas, representações e poder**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. (21ª Ed), São Paulo: Cortez, 2005

RIVERO, J. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: Direito e desafio de Todos**. São Paulo: Moderna, 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores**. In: NÓVOA, Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores:** o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009

SILVA, Edna e MENEZES, Estela. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2001.

SMOLE, Kátia C. S. (2006). **Aprendizagem Significativa:** o lugar do conhecimento e da inteligência. [Acedido em 30-05-2007,

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008

STAKE, R. E. **Case Studies.** In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research. Newbury Park: SAGE Publications, 1994: 236-247

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Ed. 9. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002

TAVARES, I. M. **Educação, corpo e arte.** Curitiba: IESDE, 2004

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Abrindo Espaços: educação e cultura da paz. 4. ed. revisada. Brasília, DF: UNESCO, dez. 2008b

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Técnicas de ensino:** novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de Intervenção na escola:** Mantendo as aprendizagens em dia. Campinas: SP, Papirus, 2012

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas I.** Madrid: Visor, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: PROPOSTAS PARA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Artur Pires de Camargos Júnior¹

INTRODUÇÃO

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode favorecer o envolvimento de crianças e adolescentes com conteúdos de aprendizagem dinâmicos e interativos. É possível também preparar os estudantes para o mundo do trabalho, que cada vez mais agrega aquelas tecnologias em rotinas administrativas e produtivas. Este texto, então, aborda relações entre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o mundo do trabalho no contexto de escolas de Educação Básica.

O objetivo é apresentar propostas de articulação entre TDIC e o mundo do trabalho para o atendimento a estudantes de Educação Básica. A justificativa dessas propostas envolve a necessidade de atender estudantes da geração digital que convivem em um mundo cada vez mais interconectado pela tecnologia e que demanda competências digitais para atuar no mercado de trabalho. As teorias de Pierre Lévy (cibercultura), Marc Prensky (nativos digitais e imigrantes digitais) e Lev Vygotsky (sociointeracionismo) compõem parte do referencial teórico que embasou a elaboração das propostas.

Antes de apresentar ações de articulação entre TDIC e o mundo do trabalho, descrever-se-á o contexto de uma escola fictícia de Educação Básica. As propostas podem ser replicadas, com devidas adaptações, em escolas reais que possuam uma infraestrutura tecnológica razoável composta por, no mínimo, um Laboratório de Informática (LI). Assim, espera-se que essas instituições de ensino possam contribuir para a aprendizagem significativa e a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos em relação ao mundo do trabalho.

¹ Mestrando em Educação (UDE, Uruguay). Graduado em Pedagogia e Normal Superior. Especialista em Tecnologias em EaD, Psicopedagogia Clínica/Institucional, Supervisão/Orientação/Inspeção Escolar, Educação Inclusiva, Biblioteconomia e em Pedagogia Digital com Inovações Tecnológicas.

UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MUITAS OUTRAS

A Escola Esperança no Brasil de Amanhã (EEBA) localiza-se em região periférica de uma cidade do interior de Minas Gerais e atende estudantes de três bairros. A cidade é polo moveleiro com destaque para a produção de móveis domésticos. Devido a isso, há muitos cursos e oficinas destinados a jovens que almejam o primeiro emprego no ramo da indústria moveleira.

O entorno da EEBA caracteriza-se pela carência de emprego, atenção em Saúde e Saneamento Básico. São comuns o consumo e/ou tráfico de drogas, alcoolismo, roubos, furtos e outros tipos de crime ou contravenção penal nos dois bairros. O público atendido pela instituição é composto por estudantes de Ensino Fundamental e Médio.

Há diversas estruturas familiares além da tradicional (pai, mãe e filhos). Muitas mães de estudantes engravidaram quando eram adolescentes e/ou solteiras. Este fato se reproduz na vida de alunas que frequentam o turno matutino, pois já existem casos de gravidez e aborto na adolescência entre discentes.

A EEBA apresenta baixo rendimento em avaliações internas e externas. Devido a esses resultados, a instituição participa de vários projetos educacionais criados pelo Ministério da Educação. A Educação Integral e o Programa Mais Alfabetização são exemplos de projetos que atualmente são desenvolvidos nela.

O espaço físico da instituição é amplo, com salas de aula bem iluminadas e arejadas. Há um Laboratório de Informática com máquinas novas ou atualizadas e acesso à Internet banda larga. O Laboratório de Ciências necessita de reforma e aquisição de equipamentos. O refeitório e o pátio oferecem boas condições à alimentação e à convivência entre os estudantes. As instalações elétricas necessitam de manutenção, pois as últimas reformas não incluíram a troca da fiação. Na escola, há ainda uma quadra poliesportiva que foi recentemente cobertura.

Todos os docentes possuem graduação específica na área em que atuam. A maioria deles já cursou Especialização e um docente possui o título de Mestre. A equipe gestora é composta por um Diretor, duas Vice-diretoras, dois Supervisores Pedagógicos e um Orientador Educacional. Além disso, o número de funcionários que atuam na Secretaria e nos serviços gerais atende razoavelmente às demandas da escola.

MECANISMOS DE VINCULAÇÃO DA ESCOLA COM O ENTORNO

A EEBA mantém vínculos com o meio em duas esferas: vinculação com a sociedade e vinculação com o mundo o trabalho. Ressalta-se que o Projeto Político-Pedagógico da instituição destaca a importância do relacionamento dela com o entorno. Desta forma, corresponder-se-ia às necessidades e interesses da comunidade local.

Em relação à vinculação com a sociedade, a escola desenvolveu um site para facilitar a divulgação de comunicados e documentos de interesse público. Além disso, no site há uma página destinada para alguns segmentos da comunidade: estudantes, pais/responsáveis e Profissionais da Educação. Materiais de formação docente e de orientação em relação à utilização de TDIC são disponibilizados para que os professores possam dinamizar as ações de ensino e favorecer aprendizagens significativas.

Alguns projetos didáticos (referentes à revelação de talentos, trânsito, paz, dengue e consciência negra) desenvolvidos pela escola envolvem a participação de empresas, entidades e membros da sociedade. Destaca-se a participação da Secretaria de Saúde do município, pesquisadores locais sobre comunidades remanescentes de quilombos, Policiais Militares, instrutores de Autoescolas, artistas locais e outros agentes. Assim, os próprios membros da comunidade auxiliam no relacionamento da escola com o entorno, de forma a desenvolver ações de intervenção na realidade local.

Feiras culturais e gincanas são ocasiões exploradas pela EEBA para incentivar a ação dos estudantes a partir da elaboração de maquetes, pesquisas, campanhas solidárias de arrecadação de alimentos e/ou roupas e apresentações teatrais. Os resultados são apresentados à comunidade em eventos realizados no espaço interno da instituição, assim como em eventos promovidos pela própria comunidade. As doações arrecadadas são oferecidas pelos alunos às instituições de apoio a famílias em situação de carência na comunidade.

A escola estabeleceu uma parceria com o Comando da Polícia Militar do município, a fim de viabilizar nas dependências da instituição a realização do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD²). Desta forma, anualmente os estudantes realizam um curso baseado em orientações sobre como prevenir e combater a violência o uso de drogas. Durante o curso, os membros da comunidade (pais/responsáveis, entidades de auxílio a dependentes químicos e

² Para conhecer melhor o PROERD, acesse: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=1561&tipoConteudo=itemMenu>

representantes do Ministério Público) participam de ações realizadas em parceria com os Policiais Militares responsáveis pelo PROERD na escola. Assim, reúnem-se na instituição a família e o estudante, a fim de fortalecer os vínculos entre eles. Na conclusão do curso, cada estudante recebe uma camisa do programa para demonstrar à comunidade que ele (o aluno) defende o combate à violência e ao uso de drogas.

Em relação à vinculação com o trabalho, a EEBA estabeleceu uma parceria com o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), que possui uma unidade no município. Assim, os estudantes com 15 anos de idade ou mais participam de oficinas de marcenaria para desenvolver habilidades técnico-profissionais sob a coordenação de instrutores. A Prefeitura Municipal oferece transporte gratuito aos alunos, que frequentam as oficinas duas vezes por semana e sempre no contraturno dos estudos.

Os móveis construídos (cadeiras, mesas e balcões) são comercializados pelos estudantes, com a presença dos pais/responsáveis, em feiras promovidas pela escola em parceria com a unidade do SENAI. O dinheiro arrecadado com a venda é totalmente entregue ao estudante que produziu o móvel nas oficinas. Ao completar 18 anos idade, muitos alunos que participaram desta iniciativa conseguem emprego nas fábricas de móveis da cidade e da região.

Uma parceria semelhante ocorre com um centro histórico para realização de oficinas de música e marcenaria. Os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental (que possuem entre 14 e 17 anos de idade) são convidados para participar das oficinas realizadas no espaço cultural. Assim, os discentes podem desenvolver habilidades de construção de móveis (o principal ramo produtivo da cidade) e habilidades musicais.

ANÁLISE SWOT DA INSTITUIÇÃO

As três dimensões da gestão escolar definidas por Lück (2009) são a pedagógica, a administrativa e a financeira. A gestão pedagógica é o foco do trabalho da equipe gestora, pois se refere à oferta de condições ideais ao sucesso dos estudantes. No aspecto administrativo, reúnem-se, por exemplo, a aplicação das normas e diretrizes do sistema de ensino ao qual pertence a escola, a gestão de pessoas, o fluxo de matrículas, a elaboração/execução do calendário escolar e a escrituração dos processos. Já a gestão financeira se refere à correta aplicação dos recursos financeiros repassados pelo sistema educativo, conforme as determinações legais e as necessidades da instituição. A dimensão pedagógica é a principal, pois as outras duas devem convergir para a garantia da aprendizagem dos estudantes.

Para compreender melhor os elementos do meio interno e externo que influenciam a gestão da EEBA, elaborou-se a Análise SWOT (*Strengths* – fortalezas; *Weaknesses* – debilidades; *Oportunities* – oportunidades e *Threats* – ameaças) referente à instituição. Os elementos indicados em cada célula da matriz interagem entre si, produzindo efeitos positivos ou negativos para a gestão que serão analisados logo a seguir.

Quadro 1 – Análise SWOT da EEBA

Meio interno	FORTALEZAS ➤ Corpo docente e equipe gestora com formação específica; ➤ Capacidade de trabalho com a diversidade sociocultural dos estudantes; ➤ Baixa rotatividade docente; ➤ Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno atualizados de acordo com o perfil atual dos estudantes; ➤ Estudantes nativos digitais; ➤ Laboratório de Informática atualizado; ➤ Oferta de Ensino Fundamental e Médio completos; ➤ Parte diversificada do currículo de acordo com os problemas vivenciados pela comunidade local.	DEBILIDADES ➤ Poucas oportunidades de mediação de conflitos; ➤ Reuniões pedagógicas superficiais; ➤ Práticas didáticas tradicionais; ➤ Desmotivação da maioria dos Professores e estudantes; ➤ Indisciplina e violência entre alunos; ➤ Subutilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tais como os computadores do Laboratório de Informática; ➤ Laboratório de Ciências desativado por obsolescência; ➤ Vinculação superficial com a sociedade e o mundo do trabalho; ➤ Reduzida participação familiar na vida acadêmica dos estudantes; ➤ Rendimento discente abaixo da média prevista em avaliações externas.
Meio externo	OPORTUNIDADES ➤ Oito Instituições de Ensino Superior (IES) no município com oferta de Graduação e Especialização; ➤ Projetos Sociais organizados pela comunidade (capoeira, futebol, prevenção e combate às drogas); ➤ Instituições locais que realizam oficinas de marcenaria e música (SENAI e centro histórico); ➤ Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) atuante e presente na escola; ➤ Polo moveleiro na cidade; ➤ Município próximo de grandes centros urbanos e de formação/investigação em nível superior; ➤ Currículo nacional comum (Base Nacional Comum Curricular).	AMEAÇAS ➤ Comunidade socialmente vulnerável (violência, desemprego e serviços deficitários de Saúde e Saneamento Básico são os principais problemas do entorno); ➤ Redução e atraso de verbas governamentais para manutenção do prédio escolar e aquisição de materiais de consumo; ➤ Redução do número de funcionários para atuação na Secretaria da escola e nos Serviços Gerais (devido às determinações do governo); ➤ Aumento do número de estudantes por turma (devido às determinações do sistema educacional); ➤ Gravidez na adolescência; ➤ Legislação educacional antiga.

Fonte: Elaboração do autor.

Os Professores e os membros da Equipe Gestora possuem formação específica na área em que atuam. Este elemento é fundamental para o sucesso de qualquer instituição de ensino, pois favorece o desempenho dos Profissionais da Educação. É necessário considerar que em outras escolas da região, há muitos Professores que não são graduados na área em que lecionam. Estudantes de Bacharelado em Direito, Engenharias, Comunicação Social e Psicologia ou graduados nestes cursos assumem turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental) e de Ensino Médio apenas com um Certificado de Autorização para Lecionar (CAT) em caráter precário.

A maioria dos docentes é efetiva por concurso público, o que gera baixa rotatividade. Há, desta forma, possibilidade de gerar o espírito de equipe entre eles, porém existe uma nítida divisão entre professores com maior experiência em relação aos que se iniciaram recentemente na carreira. A oferta do Ensino Fundamental e Médio completos pela instituição favorece a permanência do estudante na escola e deveria favorecer também a integração entre os professores. Entre os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e os Anos Finais (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental há, no entanto, uma ruptura entre os docentes, o que dificulta a transição dos estudantes do 5º para o 6º Ano.

O trabalho com a diversidade sociocultural dos estudantes foi a principal meta traçada pelos Profissionais da Educação quando da atualização do Projeto Político-Pedagógico. Questões de gênero/sexualidade e as demandas dos estudantes nativos digitais³ (PRENSKY, 2001), por exemplo, foram mapeadas para orientar o trabalho docente a partir da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada do currículo. Para tanto, conteúdos de gênero/sexualidade e de tecnologias digitais foram inseridos na matriz curricular.

O Laboratório de Informática foi atualizado com novas máquinas e softwares desenvolvidos especificamente para a aprendizagem escolar. Houve momentos de capacitação docente para a utilização do LI como recurso de ensino e aprendizagem, porém poucos professores aceitaram o desafio de ensinar com o apoio da tecnologia. Mesmo com o apoio da equipe gestora, a adesão docente ainda é pequena.

Em relação às poucas oportunidades de mediação de conflitos, é necessário considerar o conflito como inerente às instituições educacionais, pois estas são

³ A expressão “nativos digitais” foi proposta por Marc Prensky para designar a geração de estudantes que nasceu em meio ao desenvolvimento e popularização das tecnologias digitais.

organizações humanas sujeitas à existência de tensões entre pessoas, conforme Schvarstein (1991) *apud* Tejera (2012). Neste sentido, o conflito não é necessariamente um problema, mas a dificuldade ou falta de oportunidades para mediá-lo, sim. É possível, então, constatar que: “Una organización ‘socialmente sana’ es aquella que, lejos de negar u obviar los conflictos interpersonales, es capaz de gestionarlos, afrontarlos y resolverlos.”⁴ (MONTES; PONS; PUIG, 2015, p. 31).

Os conflitos que ocorrem na instituição ainda estão no nível funcional, pois apresentam intensidade moderada de acordo com Romero (2003) *apud* Tejera (2012). Apesar de existirem poucas oportunidades de mediá-los, prevalece um clima de convivência cordial na EEBA. Ainda segundo Tejera (2012), existem três categorias de causas ou fontes dos conflitos, que podem ser exemplificadas com situações cotidianas na instituição:

Quadro 2 – Categorias de causas ou fontes dos conflitos (com exemplos da escola)

PESSOAIS	COMUNICACIONAIS	CONTEXTUAIS/DO ENTORNO
* Críticas negativas dos professores mais experientes contra as iniciativas dos professores menos experientes; * Preconceito de alguns professores em relação à comunidade atendida pela escola (conflito destes professores com os demais, pois estes últimos se envolvem mais no trabalho com os estudantes).	* Ausência de membros da Equipe Gestora da escola em algumas reuniões (avisos e solicitações transmitidos por membros que não os elaboraram); * Conversas paralelas entre professores durante as reuniões (barulho e desatenção em relação aos assuntos abordados).	* Redução das verbas para aquisição e manutenção de recursos didáticos (conflito entre professores devido à escassez dos recursos e a ampla necessidade de utilização destes).

Fonte: Elaboração do autor.

Uma forma de avaliar o desempenho das instituições escolares no Brasil (e, por consequência, da gestão escolar) é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de um cálculo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O índice é composto pelo cruzamento de dados referentes às taxas de aprovação dos estudantes (a partir da base de dados do Censo Escolar) e as médias obtidas pelos alunos nos exames aplicados pelo INEP. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2017).

O IDEB da EEBA é 5,6 e este número foi obtido pela média entre os resultados de estudantes de Ensino Fundamental e Médio. A meta do Brasil para 2022 é alcançar a média 6 no IDEB, a fim de se equiparar aos países desenvolvidos. No

⁴ Tradução do Espanhol pelo autor: Uma organização “socialmente sã” é aquela que, longe de negar ou ignorar os conflitos interpessoais, é capaz de geri-los, afrontá-los e resolvê-los.

Estado de Minas Gerais, os índices são superiores aos valores apresentados pela escola, conforme informações divulgadas pelo INEP.

A superficialidade das reuniões pedagógicas impede que os momentos coletivos sejam produtivos. Conversas paralelas entre os professores e protagonismo unilateral da equipe gestora são os fatores que geram desinteresse dos docentes pelos assuntos abordados nas reuniões. Percebe-se que na EEBA a gestão escolar necessita, então, pautar-se na liderança focada na aprendizagem (SARASOLA; CHEVALIER, 2015).

A Direção da escola poderia atuar mais em certas áreas de influência que favoreceriam a superação da debilidade apontada no parágrafo anterior: disciplina (manutenção do foco nas aprendizagens); recursos, currículo, ensino e avaliação (planejamento junto com os professores); reconhecimento dos esforços dos professores; relações (utilização das características de personalidade dos professores a favor da solução de problemas do centro educativo) e estimulação intelectual (protagonismo docente diante de teorias de ensino e aprendizagem). Estas áreas de influência, selecionadas a partir de Sarasola e Chevalier (2015), evidenciam a necessidade de uma gestão capaz de desenvolver equipes ativas e colaborativas focadas na aprendizagem.

Apesar de todas as iniciativas descritas no PPP da escola, ainda há muitos professores e alunos desmotivados com metodologias tradicionais de ensino. Os projetos didáticos, por exemplo, realizam-se em épocas específicas determinadas pela Equipe Gestora, não se constituindo como iniciativa de professores e estudantes. Prevaecem aulas expositivas e com pouca utilização de recursos didáticos complementares. A desativação do Laboratório de Ciências (por obsolescência dos equipamentos) contribui para dificultar o planejamento de aulas dinâmicas e significativas para as crianças e adolescentes.

A realidade social do entorno contribui para episódios de violência entre os estudantes durante o período em que eles estão na escola. Questões pessoais surgem entre os discentes na comunidade e muitas vezes é na escola que eles decidem se enfrentar. Este fator somado às práticas pedagógicas tradicionais ainda gera indisciplina e agrava a desmotivação dos professores e alunos.

A legislação educacional federal antiga perpetua paradigmas educacionais da década de 1990. A legislação estadual é mais recente, porém impede a atualização dos valores das verbas destinadas à escola. Além disso, o perfil dos estudantes sofreu alterações significativas que ainda não são contempladas pela legislação educacional, principalmente no que se refere à aprendizagem mediada por TDIC.

A crise financeira enfrentada pelo sistema educacional gerou redução e atraso no repasse de recursos financeiros. As despesas de um ano letivo, por exemplo, estão sendo custeadas com a verba incompleta recebida no ano anterior. A aquisição e utilização de folhas para impressão e fotocópia, *tonner* para impressoras, gêneros alimentícios e a manutenção de equipamentos, por exemplo, estão sendo reduzidas ao máximo devido à falta de previsão para o recebimento da verba completa.

Elevou-se o número de estudantes por turma, o que dificultou o trabalho docente. A heterogeneidade de estilos, ritmos e dificuldades de aprendizagem é um fator que também interfere no desempenho dos professores.

A vulnerabilidade social da comunidade gera casos de gravidez na adolescência, o que impede a frequência de muitas estudantes durante, pelo menos, dois meses. Compromete-se a aprendizagem dos conteúdos não apenas pela ausência da estudante nas aulas, mas, principalmente, pela responsabilidade de cuidar de um filho. Além disso, o tráfico de drogas, os roubos e os assaltos contribuem para a evasão de alguns estudantes que se iludem com a possibilidade de obter dinheiro de forma fácil e rápida. Assim, abandonam os estudos para se dedicarem ao crime.

No município, há oito IES, incluindo as presenciais e as que atuam na modalidade a distância. O município também está localizado entre dois grandes centros urbanos onde há várias outras IES. Mesmo assim, são raras as parcerias entre as escolas do município e as Faculdades, Centros Universitários e Universidades da cidade e da região. Muitas vezes, estudantes e professores de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado desenvolvem pesquisas nas escolas, porém não há o retorno dos relatórios de investigação com indicações de melhoria para as escolas.

A EEBA poderia se relacionar de forma mais profunda com a comunidade e o mundo do trabalho. É necessário haver maior participação dos estudantes, dos professores e da equipe gestora na solução dos problemas enfrentados pela comunidade. Assim, aumentar-se-ia a participação familiar na vida acadêmica dos estudantes, reduzindo os índices de reprovação e evasão.

Por ser polo moveleiro, a cidade possui muitas indústrias que poderiam contribuir com a escola no que se refere ao desenvolvimento de habilidades profissionais para a construção de pequenos móveis em oficinas de marcenaria. Trata-se de uma oportunidade que ampliaria o atendimento aos interesses dos jovens que desejam alcançar o primeiro emprego assim que completarem dezoito anos de idade. A escola poderia estabelecer parcerias com as fábricas para que as oficinas ocorressem, com os devidos cuidados, em espaços de aprendizagem que já existem nos galpões de produção, mas que são utilizados apenas para capacitação dos funcionários.

Existem associações comunitárias que trabalham em função do futebol e da capoeira, bem como outras que desenvolvem ações de prevenção e combate às drogas. A EEBA poderia formalizar ações de cooperação com tais instituições, a fim de que os estudantes encontrem, no contraturno, a possibilidade de praticar esportes oferecidos por elas. Esta iniciativa reduziria o envolvimento de crianças e adolescentes com o crime. Além disso, o apoio das instituições de combate e prevenção ao consumo e tráfico de drogas diminuiria o risco de os estudantes abandonarem a escola.

PROPOSTAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE TDIC E MUNDO DO TRABALHO

As propostas apresentadas neste texto mantêm foco nas debilidades identificadas na Análise SWOT da EEBA. Como as debilidades são de ordem interna, as ações da escola devem se concentrar nas fortalezas, também de ordem interna, e nas oportunidades que o entorno oferece. Assim, a escola poderá superar as ameaças do meio externo e cumprir a missão traçada pelos Profissionais da Educação que nela atuam.

A relação entre educação e trabalho norteará as propostas, a fim de tornar o ensino ofertado pela escola mais significativo para os estudantes. Uma instituição de ensino que deseja romper o *status quo* presente no entorno deve desvelar a realidade em que vivem os estudantes, assim como capacitá-los para a mudança que almejam. A atuação e o envolvimento dos professores são muito importantes para gerar o clima de cooperação e esforço coletivo. Pretende-se, então, permitir aos alunos e docentes assumirem um papel ativo e interativo no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Vygotsky (2015).

Diante de algumas debilidades identificadas na escola pela Análise SWOT (práticas pedagógicas tradicionais, desmotivação de estudantes e Professores, subutilização do Laboratório de Informática e vinculação superficial com o mundo do trabalho e a sociedade), propõe-se um Projeto de Edição de Vídeos. Assim, os estudantes desenvolverão competências e habilidades a partir dos conteúdos estudados em cada disciplina, integrando-se ao mundo do trabalho no contexto da cibercultura ou cultura de utilização de TDIC, na concepção de Lévy (1999). A escola cumprirá, então, o papel de preparar os estudantes para o mundo do trabalho, pois as competências digitais são requeridas em diversos cargos atualmente.

O Projeto de Edição de Vídeos ocorreria a partir da mobilização de fortalezas da EEBA e oportunidades oferecidas pelo entorno. A Análise SWOT indicou como fortaleza o fato de os Professores e a Equipe Gestora possuírem formação específica

para os cargos que exercem. Além disso, há baixa rotatividade docente, o que favorece a identificação dos Professores com os estudantes e a comunidade. O Laboratório de Informática está atualizado e operante. Os alunos são nativos digitais e, por isso, em sua maioria, possuem familiaridade com TDIC, de acordo com Prensky (2001).

Como oportunidades, a Análise SWOT destacou a presença de oito IES no município, sendo que uma delas poderia ser parceira no Projeto de Edição de Vídeos. Além disso, o NTE está presente na escola e presta serviços de manutenção dos computadores e capacitação docente. Assim, ele poderia ser parceiro da escola para auxiliar na execução da proposta de melhoria.

A proposta encontra respaldo em Schaefer (2017), pois a autora sugere que a produção de conhecimento com impacto territorial envolve três âmbitos: comunitário, laboral e educativo. No âmbito comunitário, o entorno fornecerá os temas que os estudantes abordarão nos vídeos. Estes retornarão à comunidade como produto elaborado pelos alunos para transformar a realidade da comunidade. No aspecto laboral, desenvolver-se-ão habilidades e competências profissionais para gravação/edição de vídeos, o que permitirá a inserção do mundo do trabalho e na cibercultura. O âmbito educativo se refere ao aprendizado que os estudantes e Professores da escola construirão a partir do envolvimento com o projeto.

Inicialmente, a escola deverá estabelecer uma parceria com uma IES e o NTE. A IES é privada e oferece o curso de Graduação em Comunicação Social (com habilitação em Jornalismo ou em Marketing). Os Professores e os estudantes deste curso poderiam organizar, junto com a EEBA e o NTE, oficinas de gravação e edição de vídeos com câmeras digitais e celulares. Assim, os Professores e estudantes da escola desenvolveriam autonomia para produzirem e editarem os próprios vídeos.

O NTE é responsável por oferecer manutenção e atualização dos computadores do Laboratório de Informática. É necessário instalar softwares para edição de vídeos e, para tanto, o NTE deve ser acionado para acessar as máquinas com a senha do administrador do sistema. O papel do Núcleo de Tecnologia Educacional também incluiria a orientação aos Professores e estudantes do curso de Comunicação Social da IES sobre metodologias de trabalho com crianças e adolescentes. Esta ação se justifica pela possibilidade de utilizar os computadores como ferramenta didático-pedagógica, o que subentende que não basta apenas saber operar os equipamentos do Laboratório de Informática. Além disso, o NTE poderia orientar os Professores e alunos da escola sobre o potencial didático-pedagógico dos computadores.

Os primeiros vídeos seriam gravados e editados pelos alunos e Professores da escola com o apoio direto dos alunos e Professores da IES. Na medida em que se

desenvolver a autonomia para gravar e editar as cenas, a presença da equipe do curso de graduação em Comunicação Social poderá ser reduzida ou dispensada.

Vygotsky (2015), destaca que a aprendizagem ocorre pela interação entre sujeitos mais e menos experientes a partir da mediação pedagógica daqueles na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) destes. Por ZDP, entende-se a distância entre o desenvolvimento real (o que o sujeito é capaz de realizar de forma independente) e o desenvolvimento potencial (o que o sujeito potencialmente realizará com o auxílio de alguém mais experiente no assunto). No Projeto de Edição de Vídeos, quando o desenvolvimento potencial dos estudantes e Professores da EEBA se tornar desenvolvimento real, a presença dos Professores e alunos da IES já não será tão necessária no momento de captar e editar as cenas.

As oficinas de gravação ocorreriam nas ruas que contornam a escola, pois o projeto, além de desenvolver habilidades e competências profissionais no contexto da cibercultura, ainda pretende contribuir para a transformação da realidade em que os estudantes se encontram. Já as oficinas de edição de vídeos ocorreriam no Laboratório de Informática da escola para realizar cortes de cenas, melhorias na qualidade do som, aplicar efeitos de nitidez nas imagens, inserir legendas sobre os assuntos abordados, criar vinhetas de abertura com o logotipo da escola e outras formas de edição.

A equipe de Professores e estudantes da IES deve orientar os alunos e Professores da EEBA a elaborarem um roteiro para cada vídeo, conforme modelo a seguir. Esta ação é importante para que cada produção tenha objetivos claros e definidos antes mesmo de ser realizada. Os roteiros incluirão: definição do assunto, público-alvo, objetivo, locais de gravação, participantes do entorno, tipo do vídeo (entrevista, narração, investigação, documentário, notícia, cobertura de evento ou outro), cenas que serão gravadas, responsáveis pela gravação e edição do vídeo, prazos para edição e publicação do material.

Quadro 3 – Roteiro para a Gravação e Edição de Vídeos

Vídeo número:	Assunto:
Público-alvo:	
Objetivo:	
Local(is) de gravação:	
Participantes do entorno:	
Tipo de vídeo: () Entrevista () Narração () Investigação () Documentário () Notícia () Cobertura () Outro: _____	
Descrição das cenas:	
Responsáveis pela gravação:	Responsáveis pela edição:
Responsáveis pela publicação:	Prazos: * Edição: até ____/____/____ * Publicação: até ____/____/____

Fonte: Elaboração do autor.

Um aspecto muito importante a ser considerado é a necessidade da assinatura de um Termo de Cessão de Direitos para Uso de Imagem pelas pessoas que aceitarem ser filmadas pelos estudantes e Professores da escola. O modelo a seguir poderá ser utilizado no projeto. Esta formalidade resguardará judicialmente os responsáveis pela gravação, edição e publicação dos vídeos, evitando incômodos futuros.

Quadro 4 – Termo de Cessão de Direitos para Uso de Imagem

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE IMAGEM	
Eu, _____, brasileiro(a), estado civil _____, profissão _____, CPF nº _____, RG _____, autorizo o uso da minha imagem para o Projeto _____, cedendo todo e qualquer direito que resulte dos produtos decorrentes do Projeto, nos termos do Art. 111 da Lei nº 8.666/1993.	
_____ de _____ de _____	
Nome completo	
Assinatura	

Fonte: Elaboração do autor.

A realidade do entorno deverá ser abordada pelos vídeos que forem gravados. Assim, algumas questões podem se tornar assuntos dos roteiros, tais como saneamento básico ineficiente ou inexistente, projetos sociais da comunidade, estilos das moradias do bairro, serviços públicos prestados pela Prefeitura Municipal na comunidade, grupos de dança e de capoeira, eventos e outros. Os estudantes, desta forma, poderão se envolver com os problemas e as iniciativas de sucesso que ocorrem no entorno, engajando-se na transformação da comunidade. É neste sentido que Ludeña (2008, p. 116) afirma:

Lo que el sistema educativo debería garantizar en todo momento es la adquisición por parte de los alumnos de competencias más generales, que no sólo son imprescindibles para la integración en el sector productivo, sino también adecuadas para que los educandos se conviertan en sujetos activos críticos y con capacidad de transformación de su entorno.⁵

Os estudantes e Professores da EEBA deverão criar um canal no YouTube para publicação dos vídeos. A opção por esta rede de mídia ou mídia social se deve à

⁵ Tradução do Espanhol pelo autor: O que o sistema educacional deveria garantir em todo momento é a aquisição por parte dos alunos de competências mais gerais, que não só são imprescindíveis para a integração no setor produtivo, se não também adequadas para que os educandos se convertam em sujeitos ativos críticos e com capacidade de transformação do seu entorno.

popularidade entre os jovens do entorno. Muitos estudantes possuem os próprios canais no YouTube e já produzem vídeos amadores sobre a vida pessoal deles.

Após a publicação, os alunos e Professores da escola deverão realizar a divulgação dos vídeos em outras redes sociais (tais como o Facebook, Instagram, Twitter e outras). Cartazes fixados nos corredores da escola e na parte externa dos muros auxiliarão neste trabalho de propagação das produções. O site da escola também divulgará o *link* de cada vídeo com um texto elaborado pelos estudantes e Professores, a fim de convencer os seguidores a assistirem o material. A própria IES e os meios de comunicação locais (emissoras de rádio/TV e jornais impressos/digitais) também poderão divulgar o projeto e os produtos elaborados pelos alunos e Professores.

Esta proposta de melhoria contribuirá para explorar o interesse dos estudantes nativos digitais pelas TDIC. Além disso, dinamizar-se-á o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a superação das práticas didáticas tradicionais.

O potencial da presença de oito IES na cidade será utilizado para desenvolver habilidades profissionais nos estudantes, o que contribuirá para ampliar as relações da escola com o mundo do trabalho. Argón e Knust-Graichen (2012) abordam o vínculo entre IES e a sociedade no sentido de que os graduandos possam contribuir com o desenvolvimento social da comunidade. Neste sentido, é relevante a participação da IES que oferta o curso de Comunicação Social no Projeto de Edição de Vídeos, pois a Instituição de Ensino Superior contribuiria para o desenvolvimento do entorno.

Fortalecer-se-á o relacionamento da EEBA com a sociedade, pois os estudantes e Professores oferecerão produtos (os vídeos) elaborados a partir dos problemas do entorno. Além de explorar o potencial do Laboratório de Informática, o Projeto de Edição de Vídeos ainda permitirá abordar a parte diversificada do currículo de forma integrada aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. A atuação dos Professores da escola, que são formados na área específica em que lecionam, garantirá o aprofundamento dos temas e a sistematização do conhecimento.

A motivação dos estudantes e professores poderá aumentar, pois eles estarão engajados em um projeto que permitirá tornar significativos os conteúdos do currículo. É possível que os níveis de indisciplina reduzam, pois o envolvimento dos alunos no projeto poderá despertar o senso de responsabilidade e cooperação entre eles mesmos.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular poderão contribuir, por exemplo, com os seguintes conteúdos:

* Língua Portuguesa: produção dos roteiros, elaboração de legendas, aspectos formais da oralidade, texto falado/texto escrito e outros;

* Matemática: tratamento da informação (gráficos, quadros e tabelas com informações sobre o entorno e de acordo com os assuntos abordados nos vídeos);

* Ciências da Natureza (Biologia): saneamento básico (água e esgoto), lixo, vegetação e outros;

* Ciências Humanas (Geografia e História): a História do município, do bairro e da escola, desigualdades sociais e outros.

Será possível, pouco a pouco, transformar o entorno em uma região de aprendizagem, que, conforme Argón (2006, p. 7) seria

aquella región geográfica que tiene una alta capacidad para el cambio y la adaptación a la contingencia a través del proceso permanente de aprendizaje de sus habitantes, y cuyo objetivo es enfrentar en forma inteligente las nuevas demandas de la sociedad y de su entorno.⁶

Uma outra proposta de melhoria que pode ampliar os vínculos da escola com o mundo do trabalho e com a sociedade é um projeto que poderá ser desenvolvido após o Projeto de Edição de Vídeos. Trata-se de um Projeto de Arte Fotográfica, que também seria realizado com a equipe de Professores e alunos do curso de graduação em Comunicação Social da IES.

Assim como no caso da gravação e edição de vídeos, o cotidiano da escola e do entorno fornecerá os temas para as fotografias, partindo sempre da necessária transformação da realidade. Utilizar-se-ão câmeras fotográficas e celulares dos alunos e Professores da EEBA para registrar os estilos de moradia, os serviços públicos prestados pela Prefeitura Municipal, a vegetação, as gerações de pessoas que convivem no bairro, as paisagens e outros elementos. Para que pessoas sejam fotografadas, elas deverão concordar e assinar o Termo de Cessão de Direitos para Uso de Imagem apresentado anteriormente.

Técnicas de fotografia seriam ensinadas pela equipe da IES para que os alunos e Professores da escola explorassem diversos ângulos de visão no momento de fotografar. As fotos explorariam o sentido artístico do cotidiano, superando o mero ato de registrar fotos. A edição das imagens seria realizada em um software (Darktable) que poderá ser instalado nos computadores do Laboratório de Informática. Muitas dessas máquinas operam com Linux Educacional e já possuem aquele software.

⁶ Tradução do Espanhol pelo autor: aquela região geográfica que tem uma alta capacidade para a mudança e a adaptação à contingência através do processo permanente de aprendizagem de seus habitantes, e cujo objetivo é enfrentar de forma inteligente as novas demandas da sociedade e de seu entorno.

As fotografias produzidas pelos alunos e Professores da escola seriam organizadas em um livro de imagens cujos capítulos seriam os temas abordados pelos participantes do projeto. A edição do livro ocorreria em softwares de produção de textos durante, por exemplo, as aulas de Arte e de Língua Portuguesa. Legendas para as fotos indicariam a data de captura das imagens, o local, o assunto e o autor. Com o apoio da equipe da IES, criar-se-ia um *layout* para o livro, incluindo a capa e a organização dos capítulos.

Uma versão em PDF (*Portable Document Format*) do livro seria disponibilizada no site da escola e no site da IES para oferecer o retorno do trabalho à sociedade. Além disso, organizar-se-ia uma exposição das fotos e do livro no Fórum Cultural da cidade. O desenvolvimento de habilidades e competências para fotografar e editar as imagens revela a vinculação com o mundo do trabalho, pois a fotografia se insere em diversos ramos de atuação profissional.

O Projeto de Edição de Vídeos e o Projeto de Arte Fotográfica permitem desenvolver outras habilidades também importantes para o mundo do trabalho, as habilidades socioemocionais. Segundo Vargas e Carzoglio (2017), estas habilidades são muito valorizadas entre os executivos e pouco encontradas entre os jovens. A nova geração de trabalhadores necessita ser hábil em interagir efetivamente, comunicar mensagens e ser persuasiva; solucionar problemas que impliquem capacidade de percepção e análise; trabalhar segundo parâmetros e limites; elaborar pensamento inovador e estar aberto para a mudança e a atualização constante.

Acompanhar os egressos da EEBA é uma excelente proposta de relacionamento com o mundo do trabalho. Muitos ex-alunos cursaram graduação e hoje atuam, por exemplo, como Professores, Dentistas, Fisioterapeutas, *Designers* de produto, Dançarinos e Enfermeiros. Eles poderiam ser convidados para participar de eventos da escola, a fim de apresentar perspectivas de sucesso profissional aos atuais alunos. Assim, os adolescentes perceberão que pessoas do entorno transformaram a própria realidade a partir dos estudos, podendo se tornar modelos de inspiração às novas gerações.

Outras propostas de melhoria são necessárias na EEBA. Apesar de não serem formas de vinculação com a sociedade e o mundo do trabalho, o autor deste estudo de caso considera que sem elas as três propostas apresentadas anteriormente não seriam exitosas. Tratam-se de duas iniciativas que visam melhorar o clima de convivência na instituição e favorecer o desenvolvimento profissional dos Professores.

Em relação às poucas oportunidades de mediação de conflitos entre os Profissionais da Educação que atuam na escola, retomam-se os aportes de Tejera

(2012) para propor momentos de negociação com o apoio de um mediador que facilite o processo, tal como complementam Matus e Huertas (1996). A mediação poderá ser realizada por um membro da Equipe Gestora. Há uma sala de reuniões com uma mesa redonda, cadeiras, cortina clara e uma planta. É o espaço ideal para a negociação, pois nele não ocorre a propagação da voz para o corredor.

Ao surgirem conflitos que não se solucionem naturalmente na escola, as partes envolvidas deverão se reunir com o mediador para identificar as causas da tensão. O diálogo revelará ao mediador palavras significativas, emoções, silêncios e a linguagem corporal dos envolvidos. Após a objetivação do conflito, será necessário identificar convergências e divergências que permitam estabelecer alternativa(s) satisfatória(s) às partes envolvidas. Estabelece-se, então, um acordo entre estas, sendo que o mediador deverá apoiar e acompanhar a implantação da(s) alternativa(s) como forma de realizar o monitoramento da solução do conflito.

A debilidade referente às reuniões pedagógicas superficiais pode ser enfrentada a partir do empoderamento docente. Assim, a liderança da EEBA, tal como propõem Sarasola e Chevalier (2015) em relação à estimulação intelectual, deve permitir aos professores o desempenho de papéis ativos durante os encontros coletivos. A experiência docente deve ser mobilizada e compartilhada. Esta ação permite aos professores valorizarem os saberes desenvolvidos na profissão.

Discussões, teoricamente embasadas, sobre os problemas específicos da instituição a partir da perspectiva dos docentes estimulam a busca de soluções em equipe. Esta forma de trabalho favorece o monitoramento da execução de propostas democraticamente construídas pelos professores com a mediação da equipe gestora. É necessário, ainda, reconhecer e valorizar os esforços docentes, a fim de reforçar positivamente a proatividade do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular TDIC e mundo do trabalho em escolas de Educação Básica é uma opção que deve ser tomada coletivamente pelos estudantes, docentes e equipe gestora. A complexidade do mundo contemporâneo impõe às escolas a necessidade de promover um ensino que não apenas permita a construção do conhecimento, mas a aplicação dele em favor do entorno social. Neste contexto, as propostas aqui apresentadas procuram corresponder a uma parcela dos desafios enfrentados pelas escolas de Educação Básica atualmente.

Espera-se que este texto contribua para inspirar práticas inovadoras envolvendo TDIC na formação de estudantes críticos, conscientes e autônomos. Em tempos de ataques à Educação, apostar no potencial de discentes, professores, gestores escolares, IES e no entorno social é um ato de rebeldia. Resistir e lutar por um amanhã melhor para o Brasil não é novidade, é o que sustenta os Profissionais da Educação.

REFERÊNCIAS

ARGÓN, M. B. P. Diseño estratégico para el desarrollo endógeno de una región, centrado en el conocimiento como un recurso. In: CLAD. **XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Ciudad de Guatemala, 7-10 nov. 2006.

ARGÓN, M. B. P.; KNUST-GRAICHEN, R. Vinculación universidad-sociedad: rol de los graduados universitarios en el desarrollo social del espacio alcue. In: ALBERTI, G.; HIGUERAS, J. L. V.; ARGÓN, M. B. P. **Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional**. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4486279>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDEÑA, A. F. La educación para el trabajo en un mundo globalizado: una visión desde Fe y Alegría. In: FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. **Una mejor educación para una mejor sociedad: propuestas para el diálogo y la transformación en América Latina y el Caribe**. Madrid: Fe y Alegría, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MATUS, C.; HUERTAS, F. **El método PES: planificación estratégica situacional**. 2. ed. La Paz: CEREB, 1996.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **IDEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MONTES, D. L.; PONS, I. D.; PUIG, R. F. Gestión de conflictos en las organizaciones: um enfoque psicosocial integrador. **Revista Seguridad y salud en el trabajo**, Madrid, n. 81, p. 26-32, fevereiro. 2015. Disponível em: <https://www.diba.cat/documents/467843/45301903/Gesti%C3%B3n+de+conflictos_Revista+SST+febrer+2015.pdf/c535391d-ae92-4fd8-9951-293f109068c6>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais** (2001). Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SARASOLA, M.; CHEVALIER, C. Liderazgo y gestión de centros educativos. In: CAGIDE, D. M. (Coord.). **Aportes para la gestión de centros educativos de primera infancia** (2015). Disponível em: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/67478/1/redage_aportes_web.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SCHAEFER, S. El desafío de producir conocimiento con impacto territorial. In: CARIDE, E. G. (Ed.). **Acompañados: el origen**. Buenos Aires:USI, 2017.

TEJERA, A. **Taller de gestión de conflictos y negociación** (2012). Disponível em: <<http://plataforma-fedu.ude.edu.uy/fedu/mod/resource/view.php?id=4709>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VARGAS, F.; CARZOGLIO, L. **La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: revisión y análisis en la región**. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO POLÍTICA: O QUE PENSARAM INTELECTUAIS EUROPEUS, AMERICANOS E BRASILEIROS NO SÉCULO XX

Aumeri Carlos Bampi¹
Jeferson Odair Diel²

Introdução

Fazemos, neste artigo, a explanação breve do pensamento de diversos intelectuais americanos, europeus e brasileiros sobre a universidade. O pensamento em análise está situado no século XX, razão pela qual se adverte que o entendimento deva ser tomado sempre no contexto vivido pelos autores. A escolha desses pensadores se deu em virtude de que estabeleceram relação entre a instituição universitária com a política, assim como de seus movimentos docentes e discentes. Os pensadores escolhidos e reunidos no texto não são os únicos estudiosos do tema em questão, mas dada a impossibilidade de reuni-los todos em um curto texto, a seleção foi realizada pelos autores.

Cremos que a análise é importante para que possamos melhor compreender o significado da universidade na atualidade. A intenção é suscitar a reflexão e jogar luz aos que buscam conhecer pensadores que se dedicaram a refletir e produzir sobre a universidade no contexto de suas sociedades.

A intenção é trazer à tona a discussão sobre projeções do que deveria ser ou é a universidade, a partir dos pensadores e, dentro dela, seus movimentos, num tempo em que, especialmente as universidades brasileiras, são percebidas por um governo de extrema-direita como um centro de esquerdismo, foco de propagação comunista e doutrinação cultural ou como locais que consomem em demasia os recursos públicos

¹ Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Pós-doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e dos Programas de pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) e Geografia (PPGGE). Av. dos Ingás, 3001. Campus de Sinop, Sinop/MT, Brasil. E-mail: profaumericarlosbampi@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Nacional de Cuyo (UnCuyo), Mendoza, Argentina. Professor da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Profissional Técnico da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Av. dos Ingás, 3001. Campus de Sinop, Sinop/MT, Brasil. E-mail: jefersondiel@gmail.com

brasileiros se nada lhe dar em troca. Tal posicionamento se dá como se não houvesse atividade contribuinte da universidade para com a sociedade brasileira, como se esta comunidade educativa, pesquisadora, construtora da ciência e interveniente na sociedade, que é tão ampla quanto diversa, fosse constituída numa peça monolítica de pensamento e ação política, o que não é verdade.

Desse modo, trazer à discussão um conjunto de pensadores de outras épocas e lugares é importante para realizar uma reflexão sobre a universidade brasileira no tempo atual e em especial, oferecer oportunidade de análise à comunidade estudantil e docente, acusada pelo mandatário presidencial atual como desviante do caminho que a sociedade brasileira pode trilhar rumo ao seu desenvolvimento. No entanto, o que buscam os universitários em seus movimentos em 2019, é justamente o desenvolvimento da sociedade por meio do fortalecimento da educação universitária e construção da ciência, o que pode ser proporcionado pelo incentivo e crescimento da universidade pública, a qual precisa defender-se do corte de recursos e proposições de interferência externa que lhe tolham a autonomia e liberdade de produção educativa, literária, artística e científica.

Mas, antes de iniciar, queremos destacar que o enfoque do estudo, embora possua também pensadores de décadas anteriores se dá principalmente com os estudiosos do período entre 1960 e 1990. A justificativa da escolha desse período, se dá pelo fato de que a partir da década de 1960 se iniciam de maneira mais contundente as atividades políticas dos estudantes no sentido da contestação social, com a diversificação das formas de expressão política que buscam alterar a estrutura e significado da presença da universidade no mundo ocidental. Como nos diz Sabucedo (1990), é nessa década que se produzem mudanças substanciais no repertório de atividades políticas dos sujeitos. É por isso que é importante perceber como a comunidade universitária se move na contemporaneidade, bem como a proposição política da institucionalização universitária.

Entretanto, mesmo que os debates políticos sobre a universidade e os movimentos políticos promovidos pelas comunidades universitárias tenham se dado de forma mais incisiva na década de 1960, é preciso citar que, anteriormente em 1918, houve um importante movimento de estudantes de Córdoba, na Argentina com o intuito de mudar os rumos da instituição universitária que os abrigava. É de longa data, portanto, que a comunidade universitária luta por pensamento livre.

Pensadores, universidade e política

Nossa abordagem inicial é feita a partir de Gouldner (1979). Para o autor, com a ascensão do industrialismo as elites intelectuais, como técnicos, engenheiros, médicos, entre outros profissionais trataram de se adequar ao modelo de produção e sobrevivência, desenvolvendo a autonomia que as novas profissões (ou novo modelo de profissão) lhe davam dentro do sistema.

Contudo, nem todas as elites são bem integradas a esse novo modelo, pois o que ele exige é a técnica. As elites humanistas, não bem recompensadas e não bem incorporadas ao sistema, começam a desenvolver concepções de transformação social, oriundas principalmente do professorado das universidades, que viam o desenvolvimento “livre” das profissões técnicas como uma contribuição ao sistema, sua manutenção e reprodução.

Quando os intelectuais estão dispostos a vender seus serviços, permitindo que outros tenham o controle da finalidade, então passam a ser controlados também. A intelectualidade de outrora então, “sem ataduras de classe” integra-se ao sistema, contribuindo com a permanência do *status quo*.

Segundo Gouldner, os técnicos e tecnocratas são perfeitamente controlados pelo sistema e já não existe mais a “intelectualidade sem ataduras”. A universidade aparece para o sistema então, como a instituição que deve preparar para o modelo de atuação que prestigie o *status quo* (o mercado), sem questionar. Criticando o modelo proposto, a universidade aparece como formadora dos modernos ideólogos e é dentro desse processo, uma das instituições mais importantes para a produção de ideólogos contrários à ordem burguesa nos países ocidentais e ideólogos anticomunistas nos países do Leste. (GOULDNER, 1979).

As rebeliões estudantis da década de 60 demonstram uma aliança entre o professorado jovem e os estudantes, na qual os estudantes pela ação política formaram a força combativa direta. Há também que se considerar principalmente, que nos níveis sociais inferiores nas universidades, prevalecia uma ideologia esquerdista, oriunda exatamente do pensamento humanista. Na verdade, as rebeliões representavam a tentativa de operar uma transformação social mais vasta.

Para Gouldner (1979) há a explicitação para o novo papel, essencialmente político, que pode desempenhar a universidade na busca da transformação social. Ainda assim, os movimentos da década de 60, fracassaram em decorrência de erro de diagnóstico que tinha a universidade como forma direta de poder do sistema

estabelecido, esquecendo a relativa autonomia de que ela dispunha e a própria diferença institucional de cada uma delas.

Continuando a interpretação de Gouldner, podemos encontrar a crítica de Chomsky (1999, p. 33) ao sistema educacional americano, afirmando que a educação ou “a educação de massa foi concebida para transformar fazendeiros independentes em ferramentas dóceis e passivas da produção”.

Segundo Bay e Chomsky (1973), a linha central da educação universitária era introduzir treinamento, adestrar, como se a educação fosse uma técnica ligada à questão do funcionamento da atual estrutura social. Para Bay e Chomsky (1973) e Chomsky (1999) a universidade era uma escola de funcionários do *status quo*. O interessante é notar que todo o movimento de contestação tinha clareza com relação a esta questão: tinham a universidade como instrumento a serviço do sistema que deveria ser tomado e modificado pela ação política.

Em Marcuse (1981), a análise da universidade e dos movimentos de contestação dos anos 60 desempenham papel importantíssimo, pois que para ele a educação é algo mais profundo que ensino-aprendizagem ou ler e escrever. Em sua obra *Ensaio sobre política e cultura* a ideia ou concepção de educação aparece como teoria e prática política.

A universidade, segundo o autor, já é política, assim como o são as aulas, as faculdades, os cursos, as teorias seriamente submetidas ao *status quo*. O que ele propõe é uma contra política à ordem estabelecida, na qual os estudantes e professores devem estar implicados. Desenvolver não mais a servidão ao sistema posto, senão questioná-lo, realizando pela prática política a liberdade, já que a cultura sempre foi dominada apenas por uma minoria e lhe servia para garantir seu privilégio.

Os estudantes são vistos como agentes importantíssimos na luta pela libertação, ao lado dos operários, minorias raciais, mulheres e grupos oprimidos, não apenas no movimento estudantil, senão pela participação política mais ampla.

Marcuse desenvolve sua teoria implicado e engajado profundamente nos movimentos estudantis e na política de sua época, em todos os canais políticos em que fosse possível a expressão. Como diz Herrero Castro (1991, p. 108), referindo-se a Marcuse: “Nunca a política estrita esteve tão apegada à universidade. Esta se converteu em um centro de primeira ordem para a mudança social”. A educação é requisito prévio para a libertação do homem. Ao afirmá-lo, não se refere a qualquer educação, mas àquela que trabalhe o livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas. Cremos que outro apontamento de Marcuse também contribui

ao nosso entendimento. Para ele, foi Freud que revelou até que ponto os indivíduos internalizam e reproduzem a repressão social.

Se fizermos referência à questão do significado das atitudes (em Psicologia Política) ou do *habitus* (em Bourdieu) ou do código (em Bernstein) podemos, de fato, ampliar o entendimento do processo de reprodução social, sua internalização e seu desenvolvimento.

Bendix (1975), ao contrário, desenvolve uma posição conservadora e a contestação à universidade politizada e seus movimentos. Diz que a década de 60 foi tomada de manifestações políticas e de descontentamento civil. Para o autor a explicação dos movimentos estudantis, bem como todas as outras formas de protesto, está nas transformações culturais ocorridas nas gerações anteriores e na crise de consciência resultante do declínio dos Impérios Coloniais. Embora, haja peculiaridade em cada um dos movimentos:

Para o sociólogo que comentamos, as revoltas estudantis hindus tinham que ver com a escassez de pão e manteiga; na América Latina, a política universitária é um campo de experimentação para políticos do futuro. Os estudantes poloneses, tchecos, iugoslavos e espanhóis buscavam certos valores burgueses do século XIX como a liberdade de expressão e de associação. As universidades norte-americanas, alemãs e francesas, segundo Bendix, presenciaram um aumento repentino das agitações estudantis em meio à opulência. Seus objetivos transcendem a política convencional, com a inclusão da política de extrema esquerda. Desde o verão de 1964, este <<movimento>>, para o sociólogo de Berkeley, tem sido influenciado por diversos fatores entre eles as eleições nacionais da América do Norte, as lutas sobre direitos civis e a Guerra do Vietnã, no caso dos Estados Unidos. (HERRERO CASTRO, 1991, p. 110).

Colocada dessa forma, a posição de Bendix começa a se tornar clara: para ele a agitação ou perturbação que existia nas universidades era na verdade o questionamento da existência da universidade. Defende a “imparcialidade erudita” na universidade, ou o conhecimento como neutro, ou a universidade enquanto legítima por desenvolver o conhecimento. Assim a universidade estaria protegida contra intervenções externas e aceita por qualquer poder, já que a busca do conhecimento é uma questão indispensável.

A explicitação política destrói, corrói os fundamentos do discurso racional (que no fundo, é o discurso científico) que a universidade deve desenvolver. Para o autor os problemas políticos e sociais não podem ser tratados pela universidade porque ela deve salvaguardar as expressões de todas as opiniões. Há mais respeito ao conhecimento científico para o autor do que para a responsabilidade política.

Em Bottomore (1976) os movimentos estudantis da década de 60 foram, na verdade, uma nova forma de expressão da ação política e que seu principal resultado foi a produção em todas as partes de uma nova geração de pensadores radicais. O movimento estudantil iniciado nos Estados Unidos faz aparecer na cena internacional as condições da maioria dos estudantes dos países industriais. Contudo, para o autor, os estudantes universitários não podem de maneira nenhuma ser considerados como grupo oprimido ou explorado, já que, nesse período, procedem principalmente de famílias de classes média e alta e que depois de passar pela universidade estarão nos postos mais altos. O autor faz uma comparação com a realidade dos operários e afirma que estes nunca poderão se constituir numa imensa maioria para realizar a revolução.

Outro pensador que deve ser considerado pela análise dos movimentos estudantis e pela relação da universidade com a sociedade é Alain Touraine. Para Touraine (1973), o movimento estudantil é um movimento social com finalidade política que ultrapassa o nível da crise da organização universitária, compreendendo seu sistema político e social mais amplo, somente nas contradições da sociedade.

A movimentação estudantil, seja em qualquer dos países que aconteceu tem raízes nas próprias contradições sociais e políticas de cada realidade, assim como a própria crise das universidades e seu modelo, já que elas não atendiam aos apelos sociais pela transformação econômica e social mais ampla. Entra em cena, portanto, o papel do conhecimento enquanto poder de reprodução ou transformação das realidades socioeconômicas, e isso é um problema político. Logo, a universidade é uma questão política e sendo assim, a melhor compreensão da questão da ação política não provém dos técnicos, que percebiam com otimismo a própria situação do capitalismo industrial, senão daqueles que procedem de estudos não profissionais donde uma formação intelectual geral e o choque com os intensos problemas sociais colocam o estudante ante à questão da responsabilidade social, sem que esteja integrado a uma carreira.

Statera (1977) opina que o movimento estudantil pode ser considerado um fenômeno novo pela sua forma utópica e um comportamento coletivo original. Para Statera, a raiz do movimento pode ser encontrada na profunda tendência libertária, enfrentando o sistema e as suas instituições. Statera faz uma análise do “estudante frio”, ou jovem do gênero masculino que se satisfaz com três elementos: *emprego, carro e mulher* e do novo estudante que passou a moldar um novo processo educativo, questionando e violentando o mundo adulto, burocratizado e contraditório das sociedades ricas.

Para Statera, o grande questionamento provém também da desproporção entre as necessidades objetivas e os meios disponibilizados ao ensino superior, no processo de passagem de uma universidade de elites a uma universidade de massas, fonte de evidente tensão.

Lefevre (in: Bergam et al. 1976) critica a proposição da universidade weberiana que se diz sem comprometimento político com a sociedade, mas apenas com comprometimento técnico. Os líderes estudantis de 60, segundo Lefevre tinham claro que não havia como separar a política da ciência. Da mesma forma Dutschke, declara que não há como deixar de discutir os problemas sociais na universidade, já que ela não deve ser um local de formação de “idiotas especializados”. Como vemos, na afirmação,

A universidade se converte numa instituição altamente política, desde o momento em que o sistema educativo realiza a reprodução dos conhecimentos e das classes sociais. Os estudantes universitários constituem para os teóricos radicais os agentes mais importantes de mudança social, nessa nova configuração da universidade como formadora das massas e não somente das elites como havia ocorrido anteriormente. O modelo de universidade weberiana, donde havia separação radical da política da formação de especialista fica abandonado por um novo modelo donde é necessário a práxis para realizar o ideal ético da transformação da sociedade; isto é, a realização de novas relações sociais onde se elimine a repressão e se criem pessoas livres. A mudança da universidade elitista a uma universidade de massas com estudantes universitários pertencentes a classes sociais mais modestas, é um bom caldo de cultivo para a ação política. (HERRERO CASTRO, 1991, p. 128).

Em Unamuno (1988), o pensamento que encontramos sobre a Universidade faz referência contrária ao pensamento weberiano e sua crença na ação técnica ou de especialistas. Unamuno acredita no ideal democrático e na política. A ciência deve ter relação direta com o contexto social. Pensa o autor, que a universidade deve realizar investigações, mas tem de levar em conta aquilo que é possível e necessário para a nação, para o povo. No contexto de Unamuno, a Espanha era um país pobre e pouco desenvolvido. Acreditava na universidade como instrumento para o desenvolvimento e a criação de um país moderno, uma educação para o povo. O professor é um ser político, deve possuir moral e desenvolver educação e responsabilidade, não apenas instrução técnica. Ele critica a ciência fragmentária desenvolvida dentro das universidades e denuncia o perigo da utilização da ciência como dominação de uma classe sobre outras.

Na verdade, o pensamento de Unamuno é também uma espécie de crítica à política espanhola, como bem diz o título de uma de suas obras: *Crônica política espanhola* (1977). Percebe os poderes políticos como irresponsáveis (executivo,

judiciário e parlamentar), diz que à universidade de seu tempo falta moral, até pelo nepotismo presente; analisa a política educacional como política eleitoreira de ensino; faz severas críticas ao ensino privado, o que o faz acreditar na possibilidade de melhoria do ensino público.

Ortega y Gasset (1993), por sua vez, também ao se referir à universidade faz severas críticas à política espanhola. Diz que a escola ou universidade depende mais do ar público que as rodeiam do que do ar pedagógico produzido artificialmente dentro de seus muros. Na verdade, a concepção de Ortega y Gasset faz referência ao contexto social, “à missão social da universidade”. Afirma que a universidade de seu contexto é uma instituição caduca, que forma apenas as classes altas e que assim o sendo, torna-se na verdade, um privilégio injustificável frente à realidade do país. Percebe-se claramente o papel de culturalização que o autor atribui à universidade. Logo, como Unamuno, contrapõem a universidade weberiana do ensino técnico. O universitário deve ser homem educado, culto.

O significado de cultura para Ortega y Gasset (1974) ultrapassa as fronteiras da universidade para se constituir em ação política na sociedade, porque, segundo o autor, os profissionais médicos, engenheiros, economistas, professores e os cientistas são homens que sabem, conhecem, mas são incultos no pensamento, julgamento e ação política em relação aos problemas da vida e do mundo.

Se para Unamuno e Ortega y Gasset há preocupação com o contexto social e político, para Tovar (1956) a universidade aparece como preocupação eminentemente desenvolvimentista, na necessidade de tecnificação, modernização e abertura da universidade. Na verdade, sua tese de não politização implícita deixa explícita a colaboração com a ditadura franquista. Com base no pensamento de modernização critica profundamente a universidade tradicional espanhola, mas nunca fazendo referência ao Estado, ao sistema social e à política oficial, pelo menos em termos de contestação ou crítica.

Para Tierno Galván (1973), o movimento estudantil constitui a crítica mais difundida e mais profunda já conhecida frente às instituições neo-capitalistas e os estudantes constituem uma nova classe social, em que a figura do professor e do aluno adquirem novo sentido. Para o autor, a universidade até então treinava e educava os manipuladores a serviço do sistema capitalista, convencendo moralmente da necessidade do sistema e da possibilidade de melhorá-lo em benefício da humanidade. Mas, na verdade, a universidade foi centro de disciplinação e repressão. Os estudantes aceitavam que a universidade era reflexo da estrutura social. Quando passam a duvidar da autoridade “justificada moral e socialmente” é que os estudantes começam então a

questioná-la (*ex cathedra, magister dixit*) e a partir do questionamento à universidade, questionam então, a própria ordem social e seu modelo de autoridade, realizando, assim, os movimentos. No fundo, o questionamento juvenil e sua ação política, segundo Galván é o questionamento à autoridade constituída.

Lerena (1976) desenvolve sua concepção de universidade a partir da visão estruturalista. Guia-se pela teoria da reprodução cultural, denominando aos que saem das universidades, antes de tudo, de “especialistas em ideologia”, já que com o cumprimento de suas funções estarão legitimando o sistema e reproduzindo-o. Para o autor, a universidade então com a formação de licenciados, compõe o aparelho ideológico de Estado. Outra crítica forte se dá ao número cada vez maior que adentrará à universidade. Conforme o autor, a universidade não serve tanto para racionalizar e tecnificar as profissões, senão que para mascarar a própria função parasitária de trabalhadores improdutivos (1976). Tal concepção é encontrada de forma semelhante em Álvaro Vieira Pinto (1961), pensador da universidade brasileira que abordaremos posteriormente.

S. del Campo (1968), por sua vez, critica a universidade elitista, como ornamento e diz que o privilégio para as elites é injustificável. Segundo o autor, para renovar a universidade é preciso reformar a estrutura social (estratificação social). A educação superior, da forma como estava posta no contexto serve para reforçar e reproduzir a estrutura social. Também como Tovar, vai desenvolver o conceito da educação superior moderna para a modernização do país, com a consequente ideia de mão de obra especializada e tecnificada.

Aranguren (1973) desenvolve uma concepção progressista e politizada de universidade e de oposição à ditadura franquista. Utiliza a teoria dos três estágios de Comte para explicar o que estava se sucedendo com a universidade espanhola. Os movimentos políticos dos estudantes refletem uma crise do modelo metafísico. A universidade, então, deve ser mais positiva, ou seja, científica e investigadora. Analisa a universidade de seu contexto e diz que ela não responde aos problemas e às necessidades sociais e a seu ver “O problema universitário espanhol é triplo: técnico, social e político”.

Mas a gravidade desta tríplice problemática sobe ainda mais de nível e adverte-se que “nem o problema técnico, nem o problema social, são solucionáveis separadamente, senão que sua resolução depende do problema político (Aranguren, 1973, p. 45). Segundo Aranguren (1973), a questão técnica pode ser resumida pela deficiência de docentes, baixa remuneração, incompetência, ausência de critérios e planejamento na formação e insuficiência de materiais e equipamentos. O problema

social pode ser resumido pela frase de que “a universidade espanhola, ademais de tecnicamente deficiente, não responde às necessidades sociais presentes” (ARANGUREN, 1973, p. 54). O terceiro problema é o político. É ele, na verdade o problema essencial, pois é a partir das decisões políticas que se decide investir mais ou não, tratando a universidade como prioridade ou não, ou tratando-a como centro de agitadores, na qual investir dinheiro é um disparate.

Para Aranguren, a universidade é política e ninguém é neutro ante às possibilidades ou perspectivas de mudança social radical. Diz que os argumentos com os quais se tenta convencer os estudantes a estudar e não fazer política, e de que os destinos da universidade são apenas ensino- aprendizagem, provêm de uma politização anterior à maneira do sistema e em concordância com ele.

O ano de 68 marca a proibição de manifestação política e Aranguren coloca os estudantes (jovens – desenvolve a ideia de que a fase da juventude é a fase da rebeldia e contestação, o que é uma espécie de teoria ou conflito de gerações) e intelectuais como protagonistas da política:

Posto que os protagonistas principais são os estudantes e os intelectuais, os papéis de pensador e de realizador, de elite e de massa se confundem. Hoje se pensa que não se pode esperar a que as “condições objetivas” se produzam por si mesmo, senão que tem de ser criadas através da ação e inseparavelmente, mediante a revolução cultural. (ARANGUREN, 1973, p. 169).

Há ainda outra colocação de Aranguren (1973) sobre a ação política que, sem dúvida, contribui para nossa análise:

Contestação (contestation) quer dizer que não se separam no homem sua atitude e sua atividade, sua concepção cultural e sua tomada de posição prática (...) De tudo isto se desprende que, agora, é praticamente impossível construir uma ética atual da revolução no que concerne a sua violência. Sem dúvida todos vivemos dentro de sociedades injustas. Denunciar essa injustiça é um dever. Mas dar normas que nos digam até onde devemos chegar em uma atitude que não separe a teoria da práxis, é impossível, posto que disso depende a vocação concreta e da opção de cada um, depois da apreciação da realidade correspondente, não simplesmente como dado, senão como suscetível de ser modificada. (ARANGUREN, p. 170).

O autor coloca, ainda, que os movimentos juvenis seguiram em diferentes vias: o hippie, com a invenção de novas formas ou alternativas de vida e a revolucionária, de luta frontal contra o sistema. Contudo, julga os movimentos estudantis muito utópicos e com metas ilusórias. Isso para Aranguren, também não retira o imenso valor dos movimentos e da ação política estudantil.

Para Moreno e Miguel (1979), a perspectiva de estudos e análises sobre a universidade parte da análise do sistema capitalista, sua fase e sua relação com o

sistema universitário. Há uma preocupação evidente do que é que vão fazer os recém-formados nas universidades com seus títulos, ou seja, a preocupação marxista de “exército de reserva”. O pensamento de Moreno e Miguel tinha como pressuposto a crise do capitalismo. Analisam, ainda, que as universidades das décadas de 60 e 70 são produtoras de “técnicos neutros”, ou para melhor explicitar, concordantes com o sistema.

Um pensador brasileiro que pode ser considerado como influente ao lado de tantos outros é Álvaro Vieira Pinto. Desenvolve seu pensamento na década de 60, tendo como ideia central que a questão da universidade é fundamentalmente uma questão política que deve ser entendida no contexto social. No Brasil, a universidade é caracterizada por ser “uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, desde logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico” (1991, p. 19). Não se cansa o autor de enfatizar o papel altamente alienante da universidade brasileira, de que esta universidade não foi feita para o povo e que o povo nem toma conhecimento dela. Afirma ele que a universidade exerce uma tarefa catequética junto aos estudantes para que se convertam aos interesses dominantes, formando posteriormente os representantes das classes dominantes, com eficiência máxima dentro do papel que lhe é atribuído. “Deste modo é lícito dizer que uma das funções essenciais da universidade consiste em garantir a auto-reprodução da classe dominante” (p. 32).

Em sua obra *A questão da Universidade*, reeditada em 1991, por interesse do Professor Antônio Joaquim Severino, explicita que “(...) a reforma da universidade é apenas uma faceta particular do problema da reforma geral da sociedade brasileira, aquela que, dizendo respeito mais de perto à existência do estudante, não só lhe interessa em caráter pessoal como é a via de entrada na sua compreensão do processo geral da nossa realidade. Os estudantes, sentindo no seu caso particular as insuficiências, as injustiças, as opressões da atual estrutura da realidade nacional, são levados a indagar qual a origem desse generalizado estado de insatisfação e por que a sociedade não consegue atender de forma ao menos tolerável às necessidades de seus membros.”(VIEIRA PINTO, 1991, p. 11).

Percebe-se então, que a questão da universidade se funde com o problema da realidade social do país. Um país com a maioria da população pobre, no qual uns poucos têm privilégios de renda e poder e sobre o que a universidade não ousa pensar. Há duplo papel na alienação: aliena a consciência dos estudantes e aliena os professores, já que a estes últimos lhes faz tributários da cultura dos países dominantes.

Encontramos, então, a questão da universidade e sua relação com o contexto sociopolítico nacional e uma relação com o contexto político internacional de país dependente.

Faz o referido autor uma crítica à universidade que se declara como apolítica e diz que “pelo seu suposto silêncio ideológico, já com isto demonstraria sua natureza ideológica” (VIEIRA PINTO, 1991, p. 43). Para Vieira Pinto, a principal questão da universidade tem a ver com as seguintes perguntas: “que classes compõem a universidade?” Como a compõem? Afirma que no corpo docente a classe dominante é quase a sua totalidade. E por isso acredita que são os estudantes os que devem realizar fundamentalmente a ação política de transformação da universidade. Mas adverte que as decisões acerca da universidade são tomadas mais fora dela do que em seu interior:

Ninguém tenha dúvida, o destino, a forma futura da universidade brasileira está sendo decidida neste momento muito mais num comício de camponeses do nordeste, do que nas salas de reunião dos Conselhos de Educação. Eis porque são os estudantes, - e não os professores, - que assumem o comando da luta social por essa reforma, pois que eles constituem o instrumento capaz de levá-la a efeito, e igualmente o são pelas práxis que possuem, a origem das idéias que devem servir para reformular tal reforma. Isto se dá porque os estudantes, no embate público entre a parte decadente, embora ainda dominante, e a parte emergente da sociedade, tendem necessariamente a se identificar, como coletividade, no país atrasado, às forças sociais ascendentes, e, de modo muito especial, em vista de suas qualificações intelectuais, formar naturalmente as fileiras da vanguarda de tais forças. (VIEIRA PINTO, 1991, p. 13).

Contudo, coloca que somente com aliança entre os estudantes e as demais forças progressistas (operários e camponeses) é que será superada a estrutura colonial e desumana. Diz que sem os estudantes não acontecerá a reforma agrária, como sem os operários não se faz a reforma universitária. Em Vieira Pinto temos, então, a clara noção e o significado da política como um conjunto de inter-relações sociais entre os mais diversos campos e a educação como entendida na totalidade da realidade brasileira.

Outro aspecto fundamental da visão se refere aos movimentos estudantis e à participação política dos estudantes. Afirma que explicar a participação estudantil pelo conflito de gerações (questão alegada por Aranguren, 1973) “é na verdade recorrer a uma imagem literária sem qualquer conteúdo sociológico, que não apenas nada explica, como serve de anteparo retórico para encobrir a verdadeira explicação dos fatos”. (VIEIRA PINTO, 1991, p. 59). A explicação então teria sentido reacionário.

Para Vieira Pinto a verdadeira explicação reside no choque social ou luta de classes e na pressão das classes populares em conseguir a existência, com a qual os estudantes se identificam:

Compreendendo que as agitações verificadas na vida universitária não se explicam nem por conceitos ingênuos como os de ‘mocidade insubordinada’, ‘fruto de uma época de crise’, ‘irresponsabilidade juvenil’, ‘falta de respeito dominante na sociedade atual’, etc. nem por interpretações literárias, como a de ‘choque de gerações’, temos de admitir, como única explicação científica das dissidências universitárias, o reflexo nos recintos do ensino superior do antagonismo entre as classes, que lavra em geral na sociedade brasileira. (VIEIRA PINTO, 1991, p. 60).

Ao analisar o movimento estudantil conclui que há, então, esperança na universidade e na reformulação da sociedade. Vê como saída a política. Mas crê que é mais fora da universidade que dentro dela que se constrói seu destino e, portanto, declara que a participação progressiva dos estudantes, pelo seu potencial social, em todos os grandes problemas do país, é mais a rua, o comércio, do que a aula. Com isso, Vieira Pinto define onde se trata do rumo da questão social e por consequência, a questão da educação e dentro dela, a universidade.

Com a exclusão dos estudantes da política, com proibições ou com o argumento de que deve só estudar, o que querem fazer é manipular os estudantes a aderirem ao que está posto. Aos estudantes universitários devem caber duas coisas: estudar o mais que puderem para adquirir conhecimentos indispensáveis ao seu trabalho e participar politicamente, criando as condições de seu trabalho na realidade social. Ele critica a universidade elitista e descomprometida com a realidade social brasileira – em seus componentes: professores e alunos – e diz que as elites se dispõem a discutir a reforma da universidade, mas no falso dilema ensino humanista versus ensino técnico, quando na verdade devem discutir para quem é a universidade. Vieira Pinto reflete exatamente a busca de uma universidade engajada, mas não como se esta fosse possível sem que houvesse uma transformação social. De cunho marxista para alguns e nacionalista para outros, sua visão ainda hoje é ponto de partida para muitas análises sociológicas a respeito da universidade brasileira.

Outro pensador que deve ser citado é, sem dúvida, Paulo Freire, que embora tenha amplo trabalho sobre a educação, não tendo se dedicado exclusivamente ao ensino superior, projetou para dentro da formação universitária, e principalmente sobre a configuração dos cursos de formação de professores ou até mais propriamente sobre a Pedagogia, muito de seu pensamento, já que suas obras se referem à educação, realidade social e política.

Freire desenvolve a linha da educação libertadora, baseada em princípios cristãos e ligando-os posteriormente ao pensamento marxista. Para ele, a educação escolar é espaço fundamental para a ação política e transformação social. Para Freire, o processo de libertação educativo compreende o aspecto fundamentalmente político que possui a educação, desde que seja um processo continuamente crítico e contextualizado.

Em relação ao tema da universidade, merece destaque Darcy Ribeiro, que percebe sempre preocupação com a modernização da universidade, mas não apenas modernização técnica, senão de intelectualidade, que pressupõe obviamente avanços técnicos e científicos ligados à vida da nação. Critica o elitismo presente, a descontextualização e a alienação universitária, seja pelo processo formativo operado dentro dela pelos professores, seja pela ação dos estudantes na baixa participação política em busca de transformações sociais ou mesmo pelo exercício despreocupado de suas profissões para com a realidade do povo brasileiro. Afirma que as universidades brasileiras são instituições preservadoras do *status quo* e que são também as grandes responsáveis pelo atraso da nação. Ribeiro estabelece a crise da universidade ligada à situação das nações latino-americanas e dentro do contexto social brasileiro.

A universidade é política, mas pode exercer sua política em favor de uma ordem posta ou prever transformações viáveis dentro do contexto social:

Na elaboração de um novo plano de Universidade cumpre considerar muitas contingências. Entre elas está o fato das universidades serem sub-estruturas encravadas em sistemas sociais globais, não tendo em si mesmas condições de transformar a sociedade total, antes tendendo a refletir as mudanças verificadas do que a lhes imprimir alterações. Entretanto o próprio fato de ser parte do sistema estrutural global capacita a universidade a prever transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto podem servir à manutenção do sistema vigente, enquanto arcaico, como para imprimir-lhes características renovadoras. (RIBEIRO, 1991, p. 173)

Quanto à ação política dos estudantes ante à realidade social brasileira e aos movimentos estudantis declara que:

Mesmo a militância estudantil, tida como a grande bandeira de nossa rebeldia e combatividade, pela generosidade com que a juventude universitária se empenha nas lutas pela liberdade e pelo progresso, fez menos, provavelmente do que poderia ter feito se estivesse comprometida numa luta efetivamente revolucionária. De fato, a militância estudantil não chega sequer, a consolidar um número de pessoas nas posturas radicais da juventude. A imensa maioria de nossos estudantes, quando diplomados, tornam-se cidadãos dóceis e profissionais eficazes na defesa da ordem vigente com todas as suas desigualdades e injustiças. (RIBEIRO, 1991, p. 32)

Florestan Fernandes (1975), também é um dos destacados pensadores da questão universitária. Põe-se em evidência quanto ao estudo das questões da universidade com a obra *A universidade: reforma ou revolução?* (1975), defendendo o ensino público e a universidade pública. Segundo Gadotti (1997, p. 235), Fernandes nos ensina uma nova maneira de interpretar a sociedade e a história e “em certa medida, o estilo de pensar a realidade social pode ser um modo de iniciar sua transformação (“saber militante”).”

Outro pensador e educador brasileiro que estuda destacadamente as relações entre a questão social, educacional, universitária e política é Gadotti (1988). Sua análise refere-se principalmente, ao período da ditadura brasileira, donde conclui pela conceituação de que neste período é instituída a “universidade autoritária”. Relaciona a questão do autoritarismo ou da ditadura com a desobrigação em oferecimento do ensino público e com a ampliação do controle sobre as instituições de ensino superior, procurando então diminuir forçosamente a “politização dos estudantes”, eliminar a pesquisa engajada, de cunho social e mercantilizar a educação.

A visão de Gadotti é coerente e demonstra exatamente como o período ditatorial foi o início da expansão do ensino superior privado país afora, com a introdução da visão tecnicista, uma constante dos acordos do Ministério da Educação brasileiro com a *United States Agency for International Development* - MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) com a repressão política sobre os intelectuais e estudantes ativos politicamente, especialmente os de esquerda ou que se contrapunham à ordem ditatorial vigente. Os acordos MEC-USAID feitos na ditadura militar, foram acordos entre o governo brasileiro e o governo americano para a área de educação, nos quais o órgão estadunidense, via Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, influenciou decisivamente todos os passos da Reforma Universitária Brasileira, impondo o tecnicismo, o autoritarismo e o modelo fragmentado de ensino superior, além de incentivar o processo de formação privada. Posteriormente, na década de 1990, a visão privatista seria profundamente fortalecida no governo Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro Paulo Renato Souza.

Da mesma forma que outros pensadores, Gadotti propõe a contra ideologização e a sua consequente ação política, já que a educação é compromisso. E ao reportar-se aos compromissos, refere-se, como Ribeiro, a uma formação universitária engajada. Seu pensamento foi influenciado pela visão de Freire, da escola emancipadora, local por excelência.

Não poderíamos, entretanto, deixar de lembrar Pedro Demo (1982) e suas análises sobre a universidade brasileira. A universidade é uma espécie de lócus de defesa organizada do intelectual. O intelectual se defende e se reproduz. Conforme o autor, o ingresso na universidade está atrelado à questão socioeconômica de classe. Entram os mais afortunados. Certifica-se:

(...) o gênio pobre não chega à universidade, enquanto que o rico imbecil facilmente chega lá. O ingresso neste mundo de cultura da elite e do refinamento da inteligência não é, pois, tanto um fenômeno de criatividade, como é um fenômeno de vantagem socioeconômica. (...) Este intelectual, forjado num processo de seleção impiedoso contra a população pobre, vai inventar a ideologia clássica de que se tornou intelectual porque estudou, porque é inteligente, porque gosta de cultura, porque quer educar as gerações futuras, porque quer resolver problemas sociais e assim por diante. Mal percebe que é filho de um contexto sócio-econômico e por ele é condicionado. Neste sentido, a universidade, a par de ser geração de conhecimento, é sobretudo a defesa organizada do grupo, que se encastela numa região de acesso difícil, para poder usufruir melhores favores da burguesia. Como qualquer instituição, a universidade é uma instância socializadora: educa para a sociedade em que vive, forma homens adaptados às expectativas da estrutura dominante, evita conhecimentos indesejáveis. O bom aluno é aquele que aprende o que o professor ensina, que respeita a hierarquia, que se filia às correntes dominantes. (DEMO, 1982, p. 65).

Assegura ainda que a universidade deveria ser lugar de crítica e que a falta de contestação evidencia a vigência de um ensino opressor. Demo ainda critica a “malícia do intelectual” quando tenta demonstrar isenção ideológica (neutralidade) e diz que por trás de sua “pureza” podem estar escondidos compromissos vis. Por isso, quanto à política desenvolvida pelos intelectuais e pelos estudantes afirma que:

Dão importância exagerada ao clamor dos intelectuais e aos movimentos estudantis. A universidade não é e nunca foi o lugar da revolução. Os movimentos estudantis são movimentos tendencialmente reformistas apenas; esperar deles a revolução é a mesma dubiedade de esperar a revolução do cientista social. As massas cansarão de esperar e o cientista social continuará ganhando bem e relativamente prestigiado. (DEMO, 1982, p. 84).

O autor afirma, ainda, que o sistema precisa de uma certa contestação, até mesmo para que se reafirme e que dessa forma, os movimentos presentes nas universidades sejam bem assimilados pelo sistema e que após os anos de contestação, os contestadores, ao saírem da universidade falem outra linguagem, ao lado dos exploradores, pois o que buscam na universidade são vantagens pessoais, vez que assim são ensinados.

A explicação de Demo deixa patente que não é possível que a universidade brasileira seja espaço dos privilegiados que justificam suas posições e que querem um mundo separado da realidade da maioria, razão porque tem de ser aberta

politicamente à sociedade. Diz ele que, raramente o contato com a realidade social entra como componente dos cursos e que o elitismo se torna obstáculo para que a universidade esteja mais comprometida social e culturalmente com a comunidade ou sociedade. Diz ainda que a universidade é alienada e incoerente e que precisa ser drasticamente transformada.

O caminho apontado por Demo e outros pensadores citados que propunham uma universidade aberta à sociedade e compromissada, começou a tomar rumo nas políticas brasileiras ao fim da década de 2000 com o REUNI em 2007. Mas com a reviravolta política de 2019, na atualidade torna-se difícil que esta proposta continue, em especial porque o atual governo vem tratando a universidade pública como inimiga e mudou radicalmente a perspectiva construída nos governos populares de Lula e Dilma de expansão, interiorização e fortalecimento da educação superior pública.

Considerações

O pensamento sobre a universidade emanado no século XX é muito denso e diverso, e constitui ainda um terreno fértil e contribuinte para as mais profundas reflexões sobre a forma e conteúdo da universidade na atualidade, o seu papel, a sua missão, o seu destino e finalidade num tempo e lugar, em especial na sociedade brasileira.

Esta medieval instituição, surgida no seio da Europa, assim como a escola, se espalhou pelo mundo, sendo portadora da ocidentalidade (valores e práticas sociais europeias) e do seu próprio conjunto de contradições. Mas isto não significa que não pode se tornar sintonizada com as demandas, necessidades e valores de cada povo e cada nação. Para isto tem de ser provocada politicamente.

Na história contemporânea, muitas nações e sociedades se apropriaram desta instituição tornando-a acessível e fortalecendo a igualdade de oportunidades da educação superior. Em outras nações, muitas populações foram afastadas em virtude do elitismo social e político de dadas sociedades, constituindo elemento de distinção de classe. Muita ciência, arte, educação e literatura livre nasceu na universidade. Muita foi sufocada por razões políticas tanto internas quanto externas.

Pensar e repensar abertamente a universidade como instituição autônoma e livre não é tarefa fácil, mas por certo é tarefa de todos os que podem ser, de uma forma ou de outra, absorvidos, envolvidos e atingidos de modo direto ou indireto.

A explanação de diversos autores que a demonstram como política torna inconteste que, de fato, ela assim o é. Destarte, é necessário que cada sociedade ou comunidade dê, a partir da reflexão e interpretação e da busca de uma governança participativa, o significado e o destino político que deseja à universidade: se é servir a uns poucos ou servir à sociedade como um todo; se fazer ciência e educação é também um ato político, ou se escolherá a sociedade viver sem ela ou a tratará como uma instituição reprodutora de saberes, ao invés de produtora, o que significa viver pelos olhos dos outros, daqueles que fazem ciência, educação, literatura e arte.

A universidade (e dentro dela a formação educativa, artística, literária e científica) nunca será apolítica, portanto, cada atividade em si, é também política, cada ação gerará influência em maior ou menor grau na sociedade. De outra perspectiva cada decisão externa que lhe diga respeito também será política em relação a ela, quer seja de legislação, modelo organizacional ou de recursos.

Os movimentos políticos que resultaram em modificações na universidade não nasceram na década de 1960, haja vista que ainda em 1918, em Córdoba, na Argentina, houve movimento estudantil para que a sua estrutura fosse alterada. Muitos movimentos posteriores aconteceram mundo afora e muitos irão acontecer impulsionados pela sociedade ou pelas comunidades de docentes e discentes. É preciso entendê-los em profundidade, pois a universidade é politicamente dinâmica e é parte da sociedade, influencia e é influenciada por ela.

Referências

- ARANGUREN, J. L. **El futuro de la universidad y otras polémicas**. Madrid: Taurus, 1973.
- BERGAN, et. al. **La rebelión de los estudiantes**. Barcelona: Ariel, 1976.
- BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia**. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.
- BOTTOMORE, T. B. **As elites e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- CHOMSKY, N. **A luta de classes**. Entrevistas a David Barsamian. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- DEMO, P. **Intelectuais e vivaldinos** – Da crítica acrítica. São Paulo: ALMED, 1982.
- FREIRE, M. **Nação oprimida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1980.
- HERRERO CASTRO, S. **Pensamiento sociológico en torno a la universidad**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1991.
- LERENA, C. A. **Escuela, ideología y clases sociales en España**. Barcelona: Ariel, 1976.
- LOPES, J. L. A universidade na América Latina. **Revista Ciência e Cultura**. SBPC. 1968 .Vol. 20. 4. pp.690 – 695.
- MARCUSE, H. Acerca del problema de la ideología en la sociedad industrial altamente desarrollada. In: LENK. **El concepto de ideología**. Buenos Aires: Amorrortu, 1961.
- MORAIS, R. **A universidade desafiada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- MORENO MARTIN, J.; MIGUEL, A. **Universidad, fábrica de parados**. Barcelona: Vicens Vives, 1979.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Misión de la universidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- RIBEIRO, D. **A Universidade necessária**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- SABUCEDO, J. M. Discurso social y acción política. **Actas de III Congresso Nacional de Psicologia Social**. Santiago de Compostela, 1990.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a Universidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SOARES, M. S. A. (Coord.) **Os intelectuais nos processos políticos na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS, 1985.

STATERA, G. **Muerte de una utopía**. Madrid: Ediciones Felmar, 1977.

TIERNO GALVÁN, E. **La rebelión juvenil y el problema en la Universidad**. Madrid: Seminario y Ediciones, 1973.

TOURAINÉ, A. **La sociedad post-industrial**. Madrid: Ariel, 1973.

TOVAR, A. **Universidad y educación de masas**. Barcelona: Ariel, 1956.

UNAMUNO, M. **Las universidades**. Heraldo de Madrid. 9-IX, 1988.

VARA COOMONTE, A. Educación, reproducción o cambio social. **Educación y sociedad**. Universidad de Sevilla: Nau Llibres Editorial, 1983.

VIEIRA PINTO, A. **A Questão da Universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

O AFETO COMO MOTIVADOR NO ENSINO ESCOLAR

Benedito Carlos Alves dos Santos¹

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui elaborado traz em seu conteúdo a tentativa de mostrar o quanto uma educação que leva em consideração o afeto pode ser em muito profícua.

Sendo assim, primeiramente é feito uma busca sobre a importância do afeto no processo ensino-aprendizagem trazendo como base autores que tenham tratado sobre o assunto. Como base foram usados autores específicos, que apontam estudos da psicologia que comprovam o valor da emoção positiva como facilitador tanto para o professor, como para o aluno. Uma boa dosagem de afeto constrói boas relações e o processo educacional tem melhor fluidez.

Tem-se visto que nem sempre a educação teve uma preocupação com o lado afetivo do aluno. Até mesmo o professor, muitas vezes, ficou desconsiderado quanto às suas emoções. Hoje se fala muito de profissionais da educação que se encontram estafados. É preciso levar em consideração que fisiologicamente é comum que o indivíduo nasça completo com mecanismos neuronais capazes de seguir impulsos naturais. Mas o contato social nem sempre tem previsibilidades e com isso o organismo se choca. Como dizem Garrison et al (1971, p. 263), “os estudiosos da psicologia infantil ainda têm em muito a aprender no tocante à natureza das emoções e no desenvolvimento de suas manifestações”. E segundo os mesmos autores são quatro as considerações que devem ser analisadas para um bom desenvolvimento da criança no processo educacional infantil:

1 – a diferenciação da conduta emocional emerge cedo, na vida. Essa diferenciação aumenta à medida que o indivíduo se desenvolve, rumo à maturidade;

2 – a individualidade da conduta emocional aparece na infância. Tende a aumentar à medida que o indivíduo se vai tornando maduro e aprendendo maiores eficazes para enfrentar situações emocionais;

¹ Reverendo anglicano, bacharel em filosofia, teologia e psicólogo clínico. Licenciatura em pedagogia, mestrado em direito canônico e ciências da religião. Especialização em saúde mental, psicologia jurídica e neuropsicologia.

3 – o surgimento de padrões específicos de conduta emocional está intimamente ligado às necessidades do indivíduo. As formas de comportamento que proporcionam maior prazer tendem a ser repetidas e a fazer parte do padrão total da conduta;

4 – Existe relação definida entre a fase de maturação de uma criança e a natureza de sua reação emocional.

Para fundamentar o trabalho buscou-se avaliar 06 (seis) artigos de pesquisa no *Google Acadêmico* que abordam especificamente a temática ensino-aprendizagem tendo como base o afeto. Depois de pontuados os artigos, buscou-se trazer os resultados e discussões sobre os mesmos, com a intenção de reforçar as suspeitas levantadas de que um bom processo educativo tem que levar em consideração a base emocional do indivíduo, e nesse caso aqui, a educação infantil.

O medo requer previsão (inteligência) de perigo ou de algo desagradável. A verdadeira raiva pressupõe noção de “mim” ou “meu”. Surgem essas emoções quando tais elementos do intelecto se combinam com as mudanças fisiológicas que ocorrem em razão de fome, sede, choro sucção e reação ao suto (GARRISON, et al. – 1971, p. 258).

O processo educacional provoca reações psicológicas inesperadas na criança dentro da especificidade de cada uma. Sendo assim, esse trabalho se justifica pelo fato de que se leva em consideração que prazer, amor, afeição e ciúme dependem de conhecimento social, de reconhecer outras pessoas como tendo algum significado especial para o observador. Todas as formas de emoção devem ser consideradas pelo educador que nesse sentido faz o papel do observador. Sem uma maturidade afetiva equilibrada por parte do educador, o trabalho da educação pode sofrer sérios prejuízos. Esse Trabalho busca apontar para a importância de se valorizar no processo educacional, em especial o infantil, o afeto.

2. O AFETO COMO MOTIVADOR NO ENSINO ESCOLAR

Em tudo na vida o ser humano precisa ter uma motivação. As linhas da psicologia sempre se preocuparam em buscar, na prática, dar base às linhas de pensamento que trazem a motivação como papel importante nas atitudes de um indivíduo. Na educação isso não seria diferente.

O que nos motiva a uma ação? Que fatores podem nos estimular, que fatores podem nos tirar o estímulo? Na aprendizagem, o que contribui ou não para que a criança esteja aberta a aprender? Um tema bastante relevante para estudo. De acordo com Barros (1989, p. 111), “motivação da aprendizagem significa causar ou produzir

a aprendizagem, estimular o aluno, despertar interesse ou entusiasmo pela aprendizagem”. De modo geral nossas ações são motivadas por dois fatores: “fisiológicos (fome, fadiga) e sociais (desejo de agradar)”.

Paralelo à motivação devemos observar o incentivo. Segundo Barros (1989, p. 112), as motivações sociais e fisiológicas são fatores internos do indivíduo, enquanto que incentivos são fatores externos ao indivíduo. O incentivo vem como um instrumento que possibilita despertar algo que deve estar inerente ao indivíduo. Poderíamos aqui tratar da “Psicologia Behaviorista”, com suas teorias de reforço positivo e reforço negativo, mas não é nosso assunto principal.

Motivar o ensino é relacionar o trabalho escolar aos desejos e necessidades do aluno. É apresentar “incentivos” que despertem, na criança, certos motivos que a levarão a estudar. Os professores, tradicionalmente, usaram como incentivos notas, prêmios, castigos, elogio e censura (BARROS – 1989, p. 113).

Deve-se levar em consideração que as necessidades variam de indivíduo para indivíduo. O que para um pode ser satisfatório, para o outro pode não fazer a mínima diferença. De acordo com Garrison et al. (1971, p. 86), “alguns bebês chegam a morrer por falta de amor materno, outros levam existência mentalmente doentia, alguns sobrevivem às privações e vivem uma vida inteiramente normal”. Para muitos o amor passa a ser a necessidade basal, para outros não.

Como resultado alguns psicólogos são de opinião que o amor é necessidade básica, incentivo primacial, enquanto outros insistem em afirmar que é necessidade secundária, estímulo que se adquire. Os do primeiro grupo, evidentemente, são de opinião que as necessidades verdadeiramente básicas – oxigênio, alimento, água, repouso, estabilidade da temperatura, defecação e micção – são automaticamente ou facilmente satisfeitas e, portanto, dirigem a atenção para as necessidades de ordem mais elevada, as que exigem conduta em formas menos elementares (GARRISON et al. - 1971, p. 87).

Maslow (1954), em decorrência de estudos feitos, levando em consideração experiências e observações clínicas, nos apresentou uma teoria que ainda hoje é bastante citada, conhecida como “Hierarquia das necessidades de Maslow”.



Imagem disponível in: <https://blog.opinionbox.com/piramide-de-maslow/>. Acesso em 17/01/2019.

Na classificação de Maslow podemos perceber que em primeiro lugar aparecem as necessidades fisiológicas do indivíduo, seguida das demais. Em terceiro lugar vemos destacadas as necessidades sociais que são classificadas como amor, amizade, família e comunidade. Mesmo não estando em primeiro lugar na escala de Maslow, as necessidades de afeto são fundamentais para o bom desenvolvimento de um indivíduo.

De acordo com Garrison et al. (1971, p. 89), em estudos feitos por Harlow (1959), foi possível evidenciar “que privar os macacos de contatos físicos com a mãe ou com um boneco que a substituí, durante os primeiros oito meses, deixava-os, evidentemente, incapazes de formar laços de afeição duradouros”. Ou seja, o afeto é um fator preponderante que contribui no bom desenvolvimento de um indivíduo.

Ainda segundo Garrison (1971, p. 89), “as crianças às quais se dispensa amor mostram menos sinais de dependência (elas não necessitam procurar aquilo de que se sentem seguras); mostram conduta menos francamente agressiva, mas seu espírito de iniciativa é mais elevado”. Esse é um argumento teórico que serve de base para o que está proposto nesse trabalho, que é a importância que tem o afeto para o processo de aprendizagem. Uma alfabetização sem afeto não gera os mesmos efeitos na vida de um indivíduo que uma educação feita com afeto. Ensinar com afeto tem uma qualidade muito maior do que ensinar sem afeto.

Barros (1989, p. 117), aponta algumas atitudes de afeto que podem em muito ajudar ao educando no seu processo de formação. De várias sugestões apontarei aqui três que acho fundamental para reflexão no trabalho:

- O professor deve dar atenção especial, demonstrando amizade, procurar dar importância à personalidade dos alunos agressivos, antagônicos, que assim se tornam por serem frustrados no lar;

- O professor precisa reconhecer e evitar que suas próprias frustrações o levem a manifestar agressão aos alunos;

- Sempre que possível, o professor deve elogiar o aluno. De modo geral, os professores mais censuram que elogiam.

Ainda segundo Barros (1989, p. 92), em estudos feitos por Bandura, foi possível observar que as crianças seguem sempre um modelo, ou seja, aprendemos por imitação e por isso, as qualidades de nossos afetos podem em muito influenciar naquilo que a criança vai aprender. Quando temos atitudes agressivas no processo de educar, de forma preceptória estaremos educando para a agressão. Do contrário, se temos atitudes de ternura, estaremos educando para a ternura. É o que conhecemos como “ação reação”, ou “causa e efeito”.

(...) Bandura demonstrou que uma criança é mais apta a imitar o comportamento de um modelo (um adulto ou outra criança), quando o modelo está sendo reforçado por esse comportamento. Em outras palavras, a criança que observa uma pessoa ser elogiada por uma determinada ação tem maior probabilidade de agir do mesmo modo do que a criança que vê a ação, mas não vê o reforço subsequente (BARROS – 1989, p. 93).

De acordo com Garrison et al. (1971, p. 99), existem algumas peculiaridades no clima geral da educação da criança. Podemos aqui citar algumas delas:

- a criança precisa aprender a pensar bem de si, por estar sendo acariciada, ouvida, admirada e elogiada pela boa conduta e pelos esforços;

- é preciso que se dispense tempo e amor à criança. Os pais podem amar o filho, mas se sobre isso derem prioridade a muitas outras coisas a criança não terá certeza de ser amada;

- deve-se conversar com a criança mesmo que pareça não estar ela compreendendo;

- toda criança deve sentir que é membro importante e necessária da casa;

- aprender a aceitar e internalizar regras (desenvolver consciência) depende de a criança poder confiar nos pais.

Dessa forma, fica cada vez mais evidente que para o bom desenvolvimento de um indivíduo e ainda mais, e disso pode-se dizer o mesmo da criança em processos de aprendizagem, o afeto é fator preponderante. O afeto fortalece o processo de maturação e aprendizagem do indivíduo. Garrison et al. (1971, p. 116), falando de maturação e aprendizagem da criança, diz que “a maturação pode ocorrer e realmente ocorre em períodos adormecidos através da simples atividade do organismo, e pode, também, ocorrer – e realmente ocorre – em níveis mais altos através da conduta”.

Segundo ainda o autor, “a aprendizagem ocorre somente por meio da influência da ação recíproca da maturação, da conduta e da experiência”.

Toda aprendizagem é influenciada e, ao mesmo tempo, limitada por condições e forças no ambiente externo. Os aspectos significativos da aprendizagem, contudo, consistem não só dos processos de adaptação às condições do ambiente externo como, também do processo de organização interna. A fim de auxiliar a criança a perceber toda sua capacidade latente, deve-se proporcionar-lhe oportunidade de aprendizagem nas esferas motora, intelectual e emocional da vida (GARRISON et al. – 1971, p. 117).

Não tem como negar que a saúde emocional da criança é de suma importância para seu desenvolvimento integral. Pode-se ter qualidade de vida material, mas sem uma qualidade de vida emocional o desenvolvimento fica claudicante. Fica descompensado. De acordo com Garrison et al. (1971, p. 148), “um clima emocional favorável, no lar, contribui para a saúde mental e física excelentes.”. O mesmo pode-se dizer da escola.

O afeto nunca vai ser demais no processo de desenvolvimento da criança e dessa forma, pode-se dizer que no ato de aprender a emoção deve ser considerada. É sabido que a afetividade tem a característica principal de dar significado as experiências. Se um professor usa um método de ensino que leva em conta o valor da afetividade ele com certeza conseguirá trazer “cor, brilho e emoção” para o processo intelectual.

Não se pode esperar que a criança e o adulto, que estejam sob tensão oriunda de ansiedade, medo e fracasso, autocensura, ciúme, ódio ou qualquer outra emoção forte, mesmo do amor excessivo, mantenham atitude atenta para com algum novo material, se concentrem durante longos períodos de tempo ou tenham percepção objetiva e, portanto, exata. Independentemente da atividade a que o indivíduo procure entregar-se, o desequilíbrio provocado pelo excesso de emoções e os conflitos interiores dele resultantes desviam sua energia e sua atenção do trabalho em mãos (GARRISON et al. – 1971, p. 146).

Sem as emoções é certo poder dizer que nossas experiências, em qualquer nível, físico ou intelectual, ficam sem sentido. De acordo com Garrison et al. (1971, p. 253), sem as emoções nossas sensações, ou seja, nossa capacidade mental, ficaria seriamente comprometida, onde o intelecto e a força de vontade ficariam comparadas às dos animais irracionais, “animais inferiores”, apenas depositando sua confiança nos instintos como único meio de sobrevivência.

As emoções é que proporcionam ao indivíduo a experiência sensível em relação ao desejo, dor e prazer. Seguindo ainda o esquema de Garrison et al. (1971, p. 254), as emoções têm vários efeitos. Pode-se dizer primeiramente das reações

fisiológicas, quando diante do medo ou da raiva uma quantidade maior de adrenalina é segregada e, juntada a outros fatores, transforma-se em fonte estimuladora de energia preparando dessa forma o organismo para uma reação espontânea. Esse é um papel da emoção de suma importância que contribui para a preservação da espécie. Uma pessoa sem o fator emoção apresenta-se apática, fria.

As sensações vão depender sempre da quantidade de emoção que o indivíduo sente em determinadas experiências. De acordo com Garrison et al. (1971, p. 255), “a força de suas sensações está, naturalmente, relacionada de modo positivo ao grau de prazer ou desagravo que atribui a qualquer situação”. Consideraremos aqui que emoções podem variar de pessoa para pessoa se agradável ou não. Também pode variar dependendo da sociedade em que se vive. Uma emoção pode ser mais ou menos reprimida, mais ou menos encorajada.

De acordo com Garrison et al. (1971, p. 256), podemos de modo geral falar de sensações positivas ou integradoras e sensações negativas ou desintegradoras. Das positivas integradoras podemos dizer do amor, afeição, felicidade, altivez, curiosidade, alegria, prazer e desejo que são percebidas pelo organismo como sensações agradáveis. Das desintegradoras podemos dizer do medo, raiva, repugnância, ciúme, preocupação, amargura, ansiedade e hostilidade que são percebidas como sensações desagradáveis, pois denotam dor, perda, desconforto, frustração, conflito, estranheza e ameaça.

A emoção tem ainda a função de impulsionar para o agir. É a partir da conduta emocional que o indivíduo vai ter sua ação, pois através dela fica o registro das experiências. Assim poderá reter, lembrar ou aumentar o que percebe como agradável e eliminar ou diminuir o que acha desagradável. Esse esquema nos ajuda a entender porque o afeto no ato de ensinar é fator peremptório para reter ou descartar qualquer coisa.

Crianças sadias e bem tratadas são felizes. Gostam de comer, sentir, viver, saltar, correr e subir em árvores; gostam de areia, neve e gramados; gostam tanto, em suma, de seu ambiente interno e externo que seria mais fácil relacionar as situações que as deixam infelizes, relativamente poucas (GARRISON et al. – 1971, p. 273).

A falta de afeto gera fatores negativos na aprendizagem de um indivíduo e cada um pode reagir de maneira diferente diante de estímulos negativos. É o que se pode dizer da cólera. A cólera está intimamente ligada a uma falta de ajustamento psicológico. Uma criança que não aprende a lidar com suas frustrações tem grande propensão a desencadear a cólera. Crianças pequenas (3 anos mais ou menos), segundo Garrison et al. (1971, p. 277), substitui as reações físicas de cólera pela

linguagem. É comum que crianças maiores tenham o hábito de cuspir, bater, dar pontapés, empurrar, chorar, brigar e dizer nomes feios.

Ao chegar à idade escolar, a criança já desenvolveu um padrão individual de reações à cólera. Algumas agem direta e abertamente contra a pessoa ou o objeto ameaçador e frustrador, atacando-o ou gritando por auxílio e assustado, afastando assim o estímulo. Algumas simplesmente choram e têm o acesso de raiva. Outras destroem um brinquedo favorito, dão pontapés em móveis ou atiram longe algum objeto, dando vazão à cólera em atitudes contra objetos ao invés de contra quem perturba. Outras, raramente manifestam sua reação; reclamam-na. Tornam-se negativas e arredias, sofrem transtornos digestivos ou perda de controle sobre as eliminações, sofrem ansiedade. Os sentimentos de cólera, se persistem, podem manifestar-se de várias formas tais como enjoo, ressentimento, irritabilidade, insubordinação ou outros atos agressivos contra o indivíduo, o estímulo, a autoridade ou a sociedade em geral (GARRISON et al. – 1971, p. 277-2718).

Com toda essa clarividência da literatura, temos que um fator emocional negativo pode ser o grande vilão no processo educacional e conhecê-lo pode ser uma tábua de salvação tanto para educador como para o educando. É preciso que os profissionais o compreendam para ser um instrumento positivo na vida daquele que espera do educador uma indicar de caminho.

Podemos ainda citar aqui a questão do medo no processo da educação. Ele é um mecanismo que precisa ser detectado e compreendido no processo escolar. É sabido que o medo acontece devido a uma descarga involuntária de adrenalina diante de um evento inesperado ou não. A criança que não cresce protegida pelo amor de seus cuidadores corre sério risco de desenvolver o mecanismo de medo. Segundo Garrison et al. (1971, p. 282), um bom educador ajuda o aluno (criança), a “compreender e a vencer seus temores”. O medo gera ansiedade e de acordo com Garrison et al. (1971, p. 282), “as crianças manifestam ansiedade através de distúrbios gástricos, dores de cabeça, insônia, prisão de ventre, temores irracionais, tensão, ranger dos dentes, irritabilidade, inquietação, falta de atenção, dificuldades para aprender e para resolver problemas, e insucessos na escola”.

Levando em consideração afeto e aprender, a figura de um professor com o mínimo de estabilidade emocional se faz necessário. Sendo assim, fica evidente a importância de um bom mestre no processo ensino-aprendizagem. Não se executa uma tarefa escolar sem um professor que não considere a ternura no processo educacional. Sendo assim, fica evidente a importância de um bom professor no processo ensino-aprendizagem. Não se executa uma tarefa escolar sem um professor

2.1 Quadro 1 – Apresentação de trabalhos científicos com a temática afeto e educação entre os anos 2005 e 2013.

Ano e autor(es)	Título e objetivo(s)
2005 Leite, S. A. S. & Tagliaferro, A. R.	Título: A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível Objetivo: A presente pesquisa teve como objetivo descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas por um professor em sala de aula, aqui denominado Professor M, identificando os seus possíveis efeitos na futura relação que se estabeleceu entre os alunos e os objetos de conhecimento (conteúdos escolares). Os dados foram coletados a partir de entrevistas com seis ex-alunos do Professor M que relataram as experiências vivenciadas em sala de aula e os possíveis efeitos destas em suas vidas. Discutem-se as dimensões afetivas dessas relações
2005 Mahoney, A. A. & Almeida, L. R.	Título: Afetividade e processo ensino-aprendizagem Objetivo: O objetivo primeiro desse texto é expor conceitos fundamentais da teoria walloliana para a compreensão da dimensão afetiva e da sua relevância no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Outro objetivo é suscitar reflexões sobre a prática daqueles que foram afetados pelo texto.
2007 Moraes, C. R. & VARELA, S.	Título: Motivação do aluno durante o processo de aprendizagem Objetivo: Este trabalho foi desenvolvido com foco no fator motivação do aluno no processo ensino-aprendizagem, voltado em específico para crianças da primeira série do Ensino Fundamental.
2009 Torquato, M. G. F.	Título: Pedagogia afetiva: sua presença nos anos iniciais Objetivo: Considerando que educar é transformar, e transformar também é educar, a relevância do trabalho de buscar outras possibilidades, para tornar o educar mais afetuoso e harmonioso, seja com a família, com a escola ou com a comunidade, faz-se necessário, porque a transformação só poderá ser possível através da educação, da dedicação e do amor, pela profissão, pelas crianças, pela causa e pela confiança, acreditando que essa realidade poderá ser transformada.
2010 Ribeiro, M. L.	Título: A afetividade na relação educativa Objetivo: Este artigo tem como foco a afetividade na relação educativa. Nos documentos científicos e governamentais analisados, a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Apesar disso, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. Na busca de explicação para o problema, analisamos as características dos professores em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa. Apontamos, como conclusão, que os formadores devem discutir a possibilidade de buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva no currículo dos cursos de formação de professores.
2013 Mello, T. & Rubio, J. A. S.	Título: A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil Objetivo: Este trabalho pretende abordar a afetividade como fator imprescindível no processo de ensino aprendizagem, pois age de forma positiva na vida educacional. Através do afeto, o aluno adquire todas as condições necessárias para se sentir seguro e protegido. Assim, para que tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar é necessário estabelecer relações positivas, para se atingir os objetivos educativos.

2.2 Resultados e discussões

Na fundamentação teórica apresentada acima tive a preocupação de apresentar a importância da afetividade como fator preponderante e peremptório na educação. As emoções influenciam em muito como pontos que podem ser negativos ou positivos, facilitando o processo educativo ou influenciando-o negativamente.

O trabalho aqui apresentado teve a preocupação de buscar no Google Acadêmico artigos que tratassem sobre a temática afetividade e educação, tema sugerida como revisão bibliográfica. Foram apontados 5 artigos escritos entre os anos 2005 a 2013.

O primeiro artigo temos como tema, “A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível”, uma pesquisa de 2005, feita pelos autores Leite, S. A. S. & Tagliaferro, A. R. A pesquisa foi feita em um grupo de “Alfabetização Leitura Escrita – ALLE – da faculdade de Educação da Unicamp. O projeto de pesquisa buscou identificar como a afetividade aplicada em “trabalho pedagógico, desenvolvido em sala de aula, envolvendo professores, os alunos e os diversos objetos do conhecimento (conteúdos escolares) podem repercutir em relação às dimensões afetivas. Foi usado como referência um professor denominado no trabalho por professor M. com o trabalho foi possível evidenciar que o “professor M. deixou marcas em todos os sujeitos”. Foi possível concluir que foram intensas as marcas deixadas. Chama ainda a atenção a intensidade das marcas deixadas pela ação positiva do professor. Esse trabalho de pesquisa corrobora com a ideia de que um bom professor vai ser aquele que consegue trazer em seu trabalho pedagógico uma boa dosagem de afetividade. Ele deixa marcas positivas que perpassam até mesmo uma geração de alunos.

No segundo artigo, “Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon”, de 2005, com os autores Leite, S. A. S. & Tagliaferro, A. R., onde apresentam o conceito de que o processo ensino-aprendizagem é um instrumento que o docente deve fazer uso acrescentando a ele a afetividade. Se souber usar, na medida certa a afetividade, o professor terá maior eficácia no seu processo de ensinar. De um lado destaca-se o polo ensino e de outro lado o polo aprendizagem. Vemos aí dois fatores fundamentais, de um lado considerando o professor e de outro lado considerando o aluno. Uma boa articulação afetiva entre eles ajudará na construção de um resultado positivo da educação. A Teoria de Henri Wallon aplicada como método na pesquisa desse trabalho leva em consideração, entre outros elementos, a concepção de afetividade como emoção, sentimento e paixão. Esses três elementos da afetividade devem ser avaliados em um

processo evolutivo considerando o papel da afetividade em diferentes estágios. Para Wallon a psicologia e a educação não devem ser normativas, ciência ou arte aplicada, mas “constituem momentos complementares de uma mesma atitude experimental”.

O terceiro artigo “Motivação do aluno durante o processo de aprendizagem”, 2007 de MORAES, C. R. & VARELA, S., é um trabalho feito com alunos do 1º Ano Fundamental que leva em consideração um professor que não tem preocupação em programar as aulas propostas e nem tem preocupação com a situação social do aluno. Foi possível concluir que a educação necessita de uma forma de abordagem para eliminar o problema do fracasso escolar e para isso deve ser planejada e desenvolvida para atender às necessidades formativas dos alunos com o objetivo de torná-lo capazes e preparados para enfrentar as mudanças e desafios que o progresso e a evolução social naturalmente irão trazer”. Isso nos fortalece o sentido de que o professor precisa amar sua função de magistério, pois a partir disso ele gasta tempo preparando com carinho suas atividades. Quando prepara ele leva em consideração a individualidade de cada aluno, considerando os que têm maiores dificuldades e os que não têm tanto dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, o afeto é fundamental nesse processo professor e aluno. “Para isso, é preciso considerar que o conhecimento é uma construção individual e coletiva, e à escola cabe o papel de fornecer condições adequadas a essa construção”, segundo concluem os autores.

No quarto artigo, “Pedagogia afetiva: sua presença nos anos iniciais”, 2009 -Torquato, M. G. F., é uma pesquisa que aborda especificamente a temática “Pedagogia Afetiva”. O trabalho resultou de uma pesquisa com observação a faixa etária relativa à pré-adolescente. Uma fase de vida que leva em consideração o desenvolvimento físico, social e mental. É entendido que como em qualquer outra fase da vida humana essa fase tem a demanda de muito amor e respeito no contexto familiar e escolar. A relação afetiva deve ser bem compreendida pelo profissional numa possibilidade de um bom desenvolvimento integral. Segundo os autores, “a pedagogia afetiva é vista como um dos principais fatores para a integração e para a socialização do pré-adolescente no ambiente escolar”. Nessa fase deve-se ainda levar em consideração práticas que levam o pré-adolescente aumentar sua auto-estima e para isso amor e afeto são imprescindíveis como instrumentos cativantes. Assim sendo, concluíram os autores que “a Pedagogia Afetiva um elo de fundamental importância para o desenvolvimento emocional e psicológico de todo ser humano, asseguramos de que esta afetividade está completando-se com o passar do tempo”.

No quinto artigo, “A afetividade na relação educativa”, 2010 de Ribeiro, M. L., com base em “documentos científicos e governamentais analisados”, os autores

puderam perceber que “a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar”. Foi observado ainda que a pesar das evidências da necessidade de afeto no processo educacional, esse fator é ainda muito “negligenciado tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior”. Conclui-se com isso que só boa vontade não é suficiente, mas o profissional da educação deve “receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo”. Segundo ainda o autor não “basta a dimensão cognitiva, pois ele por si só ainda é insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes e por isso, urge que gestores e professores formadores discutam sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e a cognitiva, visando a reapropriação da afetividade na relação educativa”.

No sexto artigo “A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil”, 2013 de Mello, T. & Rubio, J. A. S., trata-se de uma pesquisa que busca evidenciar mais uma vez a “importância da afetividade para os educandos da Educação Infantil, por entender que o indivíduo que é tratado com afeto pode transformar-se em um ser humano capaz de enfrentar os problemas da vida e tem maior possibilidade de tornar-se uma pessoa mais solidária, mais centrada”. Para isso os citados autores acreditam ainda que os professores devem estar “emocionalmente equilibrados”, pois isso corrobora para o “bom desenvolvimento da educação, pois um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no respeito e no carinho favorece essa mediação”.

De acordo com Barros (1989, p. 12), em seus estudos Rogers chama a atenção sobre dois tipos de educação: uma revelar-se autoritária, diretiva e centrada no professor e a outra é democrática, não diretiva e centrada no aluno. Vemos assim que os textos analisados acima tiveram uma educação centrada no aluno. A presença de afeto na educação considera o aluno como centro da educação. Quando o professor passa a ser o centro o aluno fica em segundo plano e o processo educacional segue uma linha conteudista, ou seja, seguir apenas uma programação curricular. Para Barros (1989, p. 13), com base em Rogers, uma educação não diretiva preocupa-se em facilitar o autoconhecimento do aprendiz, ajudando-o a trilhar seu caminho onde cada aluno é considerado na sua individualidade. O professor preocupa-se, nesse caso em ter por cada aluno apreço e compreensão. Seu método educacional tem como base o afeto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão bibliográfica teve o objetivo de fazer uma pesquisa sobre a importância do afeto na relação professor aluno, ensino aprendizagem. Para isso busquei analisar na literatura autores que apresentavam esse conceito fundamental sobre a importância no afeto no processo educacional.

Para a construção teórica do trabalho usei como base principal os autores Garrison, Kingston e Bernard (1971). Esses autores escreveram o livro *Psicologia da Criança*, um estudo geral e metucioso do desenvolvimento e da socialização da criança. Especificamente no capítulo VIII os citados autores trabalham o tema: Desenvolvimento da conduta emocional, onde destacam a importância e valores que devemos dar a desenvolvimento emocional da criança. Essa fundamentação fortalece a ideia inicial que tinha de que trabalhar afetivamente o processo educacional é de suma importância. Sem levar em consideração o lado afetivo do indivíduo o processo educativo pode sofrer serias debilidades.

Para isso, como apresenta Garrison et al. (1971, p. 437), “os professores estimulam o espírito e o coração para o esforço próprio que, por si, dá sentido ao termo educação”. Ou seja, para estimular o coração é preciso lidar com a arte do afeto. Essa é uma consideração peremptória que vai servir de estímulo no processo educacional.

Segundo Ross (1952), in Garrison et al. (1971, p. 268), “a afeição e a satisfação física tornam-se equivalentes ao amor para com a mãe”, com isso se conclui que “o amor equivale a alimento”. Um professor em sala de aula, e em especial nos primeiros anos dentro da educação infantil, passa a ser o representante ou continuador do lar. Se essa extensão casa-escola não se fizer com baseada no afeto, percebe-se que algo fica quebrado. A mãe, ou cuidador direto, tem a função de proporcionar alívio às angustias da criança. A escola, uma extensão da família, não pode ser lugar de tensão ou tortura.

Oxalá esse material de pesquisa possa ajudar educadores, educação infantil e outros, na descoberta de uma educação que traga em seu bojo a preocupação não só com um conteúdo programático, mas que acima de tudo tenha uma preocupação com o ser que deve aos poucos sendo lapidado na estrada do saber.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. S. G. Pontos de Psicologia Escolar. São Paulo: Ed. Ática, 1989.
- GARRISON, K. C. et al. Psicologia da Criança. Estudo geral e meticoloso do desenvolvimento e da socialização. São Paulo: IBRASA, 1971.
- LEITE, S. A. S. & TAGLIAFERR, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional, 2005 Volume 9 Número 2 247-260. Disponível in: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282321816007.pdf>. Acesso em 16/01/2019.
- MAHONEI, A. A. & ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psic. da educação. São Paulo, 20, 1º sem. De 2005. pp.11-30. Disponível in: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em 16/01/2019.
- MASLOW, A. H. Motivation and Personality. Nova York, Evanston e Londres: Harper & Row, 1954.
- MELLO, T. & RUBIO, J. A. S. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013. Disponível in: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em 16/01/2019.
- MORAES, C. R. & VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo e ensino-aprendizagem. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível in: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf. Acesso em 16/01/2019.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia I Campinas I 27(3) I 403-412 I julho - setembro 2010. Disponível in: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282321816007.pdf>. Acesso em 16/01/2019.
- TORQUATO, M. G. F. Pedagogia afetiva: sua presença nos anos iniciais. Relatório final de pesquisa apresentado para a Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José – USJ, 2009. Disponível in: https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC.GLORIA.CORRIG.USJ_.2009.03.pdf. Acesso em 16/01/2019.

A CONTRIBUIÇÃO DA FEIRA DE CIÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO

Carlos Roberto de Sousa¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização Científica, como aspecto da formação do indivíduo para a ciência e interesse para assuntos científicos em seu dia-a-dia, tem sido objeto de grande crescimento em um mundo moderno e globalizado e por todos que se dedicam ao estudo da Ciência e Tecnologia, principalmente na área da educação.

Em leituras realizadas em artigos, podemos perceber especificamente que estamos, como afirma Diniz et al (2005), em um momento que se discute a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar de forma consciente, em um mundo onde se verifica avanços científicos e tecnológicos cada vez mais presentes. Podemos citar como exemplo a “Conferência Mundial sobre Ciência”, realizada em Budapeste no ano de 1999, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apud Diniz et al (2005).

Portanto, ainda nesse contexto, fica claro que a Alfabetização Científica deve ser abrangente e sem discriminação, ou seja, deve-se desenvolver e expandir, uma educação para a ciência com base na capacidade de raciocínio e competências práticas, uma sensibilidade para os reais valores éticos, melhorando desse modo a participação pública na tomada de decisões relacionadas aos Conhecimentos Científicos. (UNESCO, 1999) apud Diniz et al (2005).

Considerando esse argumento, fica clara a necessidade de romper as barreiras do saber científico restrito dos centros educacionais Universitários e Faculdades, destacando o pressuposto de que todos podem fazê-lo ou ter acesso, de forma dinâmica, criativa, protagonista e democrática.

¹ Professor do setor Teorias da Educação e Prática de Ensino da Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Educação de Itapipoca, carlos.roberto@uece.br

Para Chassot (2000) apud Diniz et al (2005), a alfabetização científica e a cidadania abordam que a maior responsabilidade do ato de ensinar ciências, seria a preocupação de que alunos e alunas se transformem, a partir desse ensino, em homens e mulheres mais críticos. Desse modo, o autor considera a ciência como uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo. Portanto, à importância da alfabetização científica no combate ao cientificismo restrito, destacando o fato de que essa linguagem é um processo de construção humana, que pode ser mutável, reavaliado e porque não, falível. Nessa realidade, no entanto, a alfabetização científica se configura como um conjunto de conhecimentos que facilitariam aos nossos jovens, realizarem uma leitura do mundo, usufruindo do método científico de forma a transformá-lo. Sendo assim, a cidadania só pode ser exercida com a realização plena se o cidadão ou cidadã tiver acesso a esses conhecimentos, e da melhor forma fazer uso e praticá-los.

Fica claro, no entanto, a importância e a necessidade de se conviver com as questões científicas em nosso cotidiano, não só no sentido de está informado, mas também de saber utilizar essas informações em prol de nosso crescimento pessoal e profissional, retirando a ciência do patamar do caráter técnico e exclusivo dos cientistas.

Para a UNESCO (2003), no século XXI, a ciência tem que se transformar em um bem comum que beneficie a todos os povos em base solidária, que a ciência é um recurso poderoso para a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, e que seu papel promete vir a se tornar ainda maior no futuro, à medida que for entendida a crescente complexidade da relação entre a sociedade e seu meio ambiente.

Perante essa questão da Ciência e sua contribuição para a alfabetização científica, fica evidente a necessidade desse estímulo nas escolas de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, porque além de importante a ciência é uma atividade prática que deve ser contextualizada e nossos alunos devem ser motivados a realizá-la em seu dia a dia, não deixando a curiosidade científica morrer e o bom senso de pesquisador cada vez mais prosperar.

Atualmente, houve uma mudança na Educação escolar, com a introdução dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999 que se propõe um ensino contextualizado e de acordo com a realidade de nossos educandos. Nesse contexto, as feiras de ciências alcançam significativos objetivos, quando ressaltam o ensino prático, de pesquisa e construção de projetos que estão de acordo com as especificidades da cultura e realidade local, levando os conteúdos a serem vividos por nossos alunos em seu cotidiano.

Portanto, nossa pesquisa, se fez necessário no sentido de procurar entender a relação do processo de alfabetização científica de nossos jovens e a realização das feiras de ciências no desenvolvimento de método científico e de projetos de pesquisa em escolas de educação básica em Itapipoca-Ce.

Sabendo da Importância da alfabetização científica e da realização das feiras de ciências nas instituições escolares, surgem as seguintes indagações que procuraremos responder ao realizar dessa pesquisa: Qual é a utilidade dessas feiras ou atividades científicas para a alfabetização científica dos nossos educandos? Realmente ocorre a alfabetização para o método científico? Os projetos científicos são planejados e executados por professores e alunos de forma contextualizada?

Assim destacou se o seguinte objetivo geral: analisar a contribuição da feira de ciências para a alfabetização científica de alunos da Educação Básica de escolas de ensino público e privado do município de Itapipoca-Ce. E os objetivos específicos: conhecer como estão sendo organizadas e estruturadas as feiras de ciências em escolas públicas e privadas, bem como a influência das feiras de ciências sobre o processo de alfabetização científica de alunos de escolas públicas e privadas do município de Itapipoca-Ce; Avaliar se os alunos e professores sabem conceituar um evento científico na elaboração de projetos de pesquisa em ciências e executá-los e a importância dada à feira de ciências e Identificar os reais interesses que motivam a escola a realizar uma feira de ciências.

APORTES TEÓRICOS

Com os avanços da ciência e da tecnologia, temos uma sociedade cada vez mais exigente em nossos dias, daí a importância de uma formação em ciências condizente com esses novos desafios. Com essa sociedade sempre em transformação precisamos de uma formação de profissionais capazes de conviver com os imprevistos como também o de possuir caráter ético além de uma visão multidisciplinar e interdisciplinar.

De acordo com Roitman (s/d), neste novo milênio, a educação vem sendo apontada como agente de transformação da humanidade, capacitando-a para os novos desafios da globalização e dos avanços tecnológicos.

O autor destaca ainda, que quando a Ciência é o melhor caminho para se entender o mundo, o conhecimento científico é o capital mais importante do mundo civilizado. Investir em sua busca é investir na qualidade de vida da sociedade. Nesse novo contexto, cresce a importância do papel da Educação e da pesquisa científica e

tecnológica para atender as necessidades e oportunidades que se apresentam a cada momento. (ROITMAN, s/d, p. 8).

Para Pereira, Oaigen e Hennig (2000) não importa o grau de ensino em que ocorre, deve possibilitar o incentivo constante, a utilização de estratégias adequadas à Educação Científica ativa e a formação de cidadãos capazes de intervir na sua realidade sócio-econômica e política.

Neste contexto, podemos perceber que é necessário se construir a partir do cotidiano uma educação contínua para o avanço da alfabetização científica, sem esquecer sua relação com a cidadania, fruto da relação teoria prática e prática-teoria. Os projetos científicos sugeridos devem partir de um contexto real, aproveitando as atividades não formais fora da sala de aula. Isso tudo pode levar uma estrutura curricular mais consistente e significativa para o aluno, o professor e as comunidades num processo de alfabetização científica contextualizado.

A educação científica e a sua iniciação, principalmente, deve ser presença viva no processo de transformação da sociedade, através da formação do homem vivo e atuante na sua comunidade (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000, p. 47). Há que ser considerado neste estudo que o desenvolvimento de uma política de educação científica visa promover a inclusão social e a melhoria da qualidade da educação, de modo a contribuir para que crianças e jovens desenvolvam as competências, habilidades, atitudes e valores que lhes permitam aprender a continuar aprendendo (UNESCO, 2005, p. 4).

Ainda destacando o papel da educação para a ciência, frisam Pereira, Oaigen e Hennig (2000) que a Educação Científica na escola hoje encontra duas barreiras: o emprego de um conjunto pré-determinado de condições de aprendizagem para manipular cada aluno e a má vontade no sentido de valorizar os interesses e necessidades pessoais do aluno.

Neste aspecto, podemos perceber que estamos ainda imersos a uma pedagogia tradicional que não valoriza muito a educação do pensar, do fazer autônomo, levando o aluno a uma educação bancária, sem reflexão-ação ou ação-reflexão. Podemos frisar o que diz Freire: “é isso que nos leva, de um lado à crítica e a recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido [...] que deforma a necessária criatividade do educando e do educador [...]” (FREIRE, 1998, p.27)

Para que possamos compreender melhor essa relação da alfabetização científica e o ensino vale destacar as diversas concepções acerca dos diferentes

conceitos para alfabetização científica. De acordo com Marco (2000) apud Cachapuz et al (2005, p.22):

Alfabetização científica prática, que permita utilizar os conhecimentos na vida diária com o fim de melhorar as condições de vida, o conhecimento de nós mesmos; alfabetização científica cívica, para que todas as pessoas possam intervir socialmente como critérios científicos, em decisões políticas e alfabetização científica cultural, relacionada com os níveis da natureza da ciência, com o significado da ciência e da tecnologia e a sua incidência na configuração social.

Dos conceitos mencionados acima o que mais vamos priorizar nesta pesquisa, apesar de todos serem importantes é a alfabetização científica prática, por ser a exigida atualmente no campo educacional para a formação de jovens. Para isso, Reid e Hodson (1993) apud Cachapuz et al (2005, p.22) propõem que uma educação dirigida para uma cultura científica básica deveria conter:

Conhecimentos de ciência: certos fatos, conceitos e teorias; Aplicação do conhecimento científico: a utilização de tal conhecimento em situações reais e simuladas; Saberes e técnicas da ciência: familiarização com os procedimentos da ciência e a utilização de aparelhos e instrumentos; Resolução de problemas: aplicação de saberes técnico e conhecimentos científicos a investigação reais; Interação com a tecnologia; Questões sócio-econômico; políticos e éticos morais na ciência e na tecnologia; História e desenvolvimento da ciência e tecnologia e estudo da natureza da Ciência e prática científica: métodos científicos, teoria científica e atividades da comunidade científica.

Neste momento, podemos ressaltar o que seria ciência e a alfabetização científica. Ciência é como uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo. CHASSOT, 1993 apud CHASSOT (2006). Para fazer uma oposição ao cientificismo ainda tão marcadamente presente nos dias atuais, especialmente em nossas salas de aula, inclusive nas Universidades, insisto na necessidade de se considerar que esta linguagem é um construtor humano, logo mutável e falível. (CHASSOT, 1995 apud CHASSOT, 2006).

Para que possamos ter mudanças na educação precisamos perceber que a mesma deve ser prioridade para a sociedade, como afirma a UNESCO e a Constituição Federal sobre a união de todas as esferas (Federal, Estadual e Municipal), no sentido de capacitar professores, equipar as escolas, introduzir material didático de qualidade e, acima de tudo, incentivar o processo de educação científica e realização de projetos e feiras de ciências dentro das escolas de ensino básico, resgatando a consciência do cidadão. Só assim, a alfabetização científica torna se verdadeira e natural, no desenvolvimento pessoal, social e educativo do aluno.

Falar das feiras de ciências nas escolas é ao mesmo tempo destacar a importância da Pedagogia da Metodologia Científica, uma vez que para compreender os fenômenos da ciência o aluno precisa estar motivado a aprender. Por isso, é na escola que o amadurecimento pela ciência deve ser aperfeiçoado, sabendo que o processo de alfabetização científica já foi iniciado fora da escola a partir do interesse por assuntos de seu cotidiano.

Sobre as feiras de ciências conceitua Pereira, Oaigen e Hennig (2000), que constituem uma atividade em que o aluno realiza trabalhos de investigação científica, para posteriormente apresentar e discutir os resultados obtidos. Este trabalho oportuniza ao professor verificar as modificações comportamentais dos alunos, o desenvolvimento de sua capacidade de raciocínio e a evolução de conhecimento no campo técnico-científico, através do desenvolvimento nos currículos formais de atividades investigatórias, constituindo-se, então, em atividades meios para a escola.

Destacamos outro conceito mais abrangente para as feiras de Ciências (FECI) que se entende como uma atividade técnica, cultural e científica que se destina a estabelecer a união científica cultural entre os estudantes do ensino básico (Fundamental e Médio), regularmente matriculados em unidades de ensino particulares e públicas. Pode também incluir acadêmicos de iniciação científica dos diversos Cursos Superiores do país, oportunizando-lhe a condição de apresentar os resultados das pesquisas e estudos realizados, juntamente com a evolução dos conhecimentos no campo técnico científico, unindo escolas e comunidades. (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000, p.15).

Pereira, Oaigen e Hennig (2000) explicam que o termo feira é aplicado geralmente para indicar o local público onde se expõem e se vendem mercadorias. A feira de ciências ocorre em local público, onde o aluno tem oportunidade de expor seu trabalho, sua descoberta e os resultados de seus estudos, podendo também colocá-lo à disposição da comunidade.

As feiras trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, senso crítico e educativo, se não vejamos:

As feiras de ciências também possibilitam aos alunos expositores oportunidades ímpar de crescimento científico, cultural, político e social, pois ao mesmo tempo em que expõem seu estudo são avaliados. Esta ação educativa possibilita a auto-avaliação e o redimensionamento do estudo realizado, abrindo possibilidade de ampliação e continuidade da pesquisa executada. (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000, p.15).

Além do desenvolvimento para o aluno, as feiras promovem a socialização de todos da escola de Ensino Fundamental e Médio e da própria comunidade escolar, pois se constroem projetos científicos e culturais que vão ser significativos para todos.

Como já destacamos, para a realização de trabalhos a serem apresentados em feiras de ciências é proposta a Pedagogia de projetos como forma significativa de desenvolver uma atividade de investigação, pois preenche os requisitos básicos para um planejamento contextualizado, requer criteriosa execução das tarefas e abre perspectivas para conclusões e abertura de novas investigações.

Nesse sentido, Neves e Gonçalves (1993) abordam que as feiras de ciências no Brasil e no exterior têm demonstrado cada vez mais ser alternativa importante para incentivar e estimular estudantes e professores na busca de novos conhecimentos, oferecendo-se como espaço significativo para a iniciação científica.

As feiras têm trazido melhorias para o ensino de Ciências em nossas escolas, pois envolvem os alunos na elaboração e execução de projetos pedagógicos e de pesquisas. Esses trabalhos escolares devem ser realizados durante todo o período letivo e não apenas em um momento determinado, pois a ciência e a pesquisa são processos reelaborados e aperfeiçoados sempre.

Destacando a importância que tem os eventos científicos observamos em Brasil (2007, p.2), um destaque no item (a) onde frisa que as feiras de ciências é uma atividade pedagógica e cultural, envolvendo estudantes, com o apoio dos professores e da administração escolar, onde são expostas produções científicas e culturais, elaboradas no contexto educativo. As feiras de ciências contribuem para que a comunidade escolar tenha a oportunidade de apreciação e de entendimento sobre as etapas de construção científica, envolvendo a problematização, a pesquisa, a interação, a análise e a conclusão, fortalecendo a criatividade, o raciocínio lógico, a capacidade de pesquisa e o conhecimento científico, desenvolvendo a autonomia intelectual, despertando a criatividade e a capacidade de construir conhecimento.

Portanto, fica evidente a importância de um ensino significativo em nossas escolas, voltado principalmente para um ensino de ciências que desperte o prazer e a curiosidade, formando um aluno atuante e sujeito do seu processo de aprendizagem.

De acordo com CEARÁ (2009) para o projeto de regulamentos da SEDUC (2009) para a III feira Estadual de Ciências e Cultura, um dos objetivos é envolver a participação ativa, prática e conceitual de alunos, na condução e avaliação do projeto, ou revelar estratégias para envolver toda a escola em procedimentos e resultados, atraindo para os trabalhos os alunos usualmente menos motivados.

A feira Estadual de Ciências e Cultura busca, fundamentalmente, ampliar o espaço para se dar vazão à curiosidade científica, em sua dimensão histórica, social e cultural, considerando os questionamentos que nascem das experiências, expectativas e estudos teóricos dos estudantes cearenses.(CEARÁ,2009). Mas ainda está presentes muitas dificuldades em preparar esse aluno para o gosto e interesse pela Ciência.

Portanto, para Machado et al (2014), qualquer atividade educacional que busca resolver e/ou solucionar uma determinada situação-problema em prol do desenvolvimento tecnológico e científico de uma sociedade, a Feira de Ciências é uma ferramenta primordial para a educação por possibilitar ao estudante um primeiro contato com a criação, o desenvolvimento e a apresentação de um projeto de pesquisa e, por conseguinte, desenvolver diversas habilidades não trabalhadas em um ambiente normal de sala de aula.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Nessa pesquisa com temática a contribuição da feira de ciências para a alfabetização científica. De caráter qualitativo, pois se visa fazer uma análise descritiva do fenômeno observado onde em um primeiro momento, fez se um levantamento bibliográfico baseado em autores como PEREIRA (2000), CACHAPUZ (2005), CHASSOT (2006), entre outros. Em segundo momento, uma pesquisa de campo no ano de 2018, que foi realizada com alunos e professores de Ensino Fundamental e Médio de escolas de educação básica, de ensino público e privado do município de Itapipoca-Ce.

As escolas foram selecionadas para a pesquisa da seguinte forma uma Pública Estadual de Ensino Médio, considerada como escola tradicional do ponto de vista histórico e maior em demanda de alunos, uma pública Municipal de Ensino Fundamental II, localizada no centro da cidade e uma Particular de Ensino Médio. Todas as escolas campo da pesquisa trabalham com o evento científico: feira de ciências.

Este trabalho indaga sobre a importância de uma real alfabetização científica, a partir da realização de feiras de ciências no contexto escolar. Para isso fez-se necessário um estudo sobre como estão sendo realizadas essas feiras de ciências. Para tanto, se propôs fazer uma coleta de dados, a partir da aplicação de questionários e entrevistas a professores e alunos de escolas de Educação Básica de Ensino público e privado do município de Itapipoca-ce. As perguntas visam identificar os alunos que participavam de projetos de pesquisas e eventos científicos nas escolas, bem como

conhecer suas informações quanto aos assuntos relacionados à ciência, tecnologia e sociedade e pôr fim a visão dos professores sobre a realização das feiras científica e execução de projetos de pesquisa desenvolvidos na escola e os impactos das mesmas para o processo de alfabetização científica para sua formação. Posteriormente foi realizada uma análise qualitativa das escolas supracitadas, fazendo-se a análise e discussão dos dados e resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Esses resultados foram levantados a partir de questionários e entrevistas aplicados aos professores das três escolas pesquisadas, da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, nos seguintes quantitativos: cinco professores de cada escola. Essa amostragem totaliza um quantitativo de quinze professores, onde os resultados foram analisados e tabulados. Destes 15 professores: 5 eram do sexo feminino e 10 masculinos. A faixa etária varia entre 2 professores de 18 a 25 anos, 3 professores de 26 a 30 anos, 7 professores de 31 a 40 anos, 2 professores de 41 a 50 anos, 1 professor acima de 50 anos.

As séries que lecionam: 9 professores ensinam no Fundamental II e Médio, 5 professores só no ensino Fundamental II, 4 professores só ensino Médio. Quanto a situação profissional, 4 professores são efetivos, 8 professores são temporários, 3 professores tem a carteira trabalhista assinada.

Formação: dos 15 professores pesquisados, 13 são habilitados e 2 possuem apenas Pedagogia. Na carga horária semanal: 4 professores trabalham uma jornada de 100 horas, 9 professores trabalham 200 horas e 2 professores trabalham 300 horas.

Quanto ao tempo de atuação, temos professores em uma escala entre um ano até 27 anos. Quanto à esfera em que atuam temos: 5 professores atuam apenas na rede municipal, 5 professores atuam na rede estadual, 2 professores atuam na rede municipal e estadual, 3 professores atuam apenas na escola particular. A análise desse diagnóstico de dados gerais do questionário é fundamental, porque podemos perceber que nas áreas exatas de ciências da natureza (Matemática, Química, Física e Biologia) predominam professores masculinos. Na faixa etária predominam professores com faixa de 31 e 40 anos e que poucos, apenas 2 professores na faixa de 18 a 25 anos, isso significa o pouco atrativo atual na profissão de professor. Outro ponto interessante, é que predomina professores que lecionam tanto no ensino Fundamental II e Médio e suas situações como temporária também, onde 08 dos entrevistados possuem 200 horas de trabalho docente. Quanto à esfera em que atuam existe um equilíbrio, onde

5 professores atuam na rede estadual, sendo os professores das escolas particulares bem reduzidas. Na formação, profissional, observa-se um predomínio de professores habilitados em sua área específica, porém encontramos ainda 2 professores apenas com o curso de Pedagogia.

Quanto aos alunos esses resultados foram levantados a partir de questionários aplicados a alunos das três escolas pesquisadas, distribuídos da seguinte forma: E.E.B. Dr. Geraldo G. de Azevedo- 20 alunos distribuídos do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II. E Joaquim Magalhães – 20 alunos distribuídos do 1º a 3º ano do Ensino Médio e Centro educacional Pio XII- 20 alunos distribuídos do 1º a 3º ano do Ensino Médio. Essa amostragem totaliza o quantitativo de 60 (sessenta) alunos, onde os resultados foram tabulados e analisados por nº de alunos.

DIAGNÓSTICO DOS DADOS ESPECÍFICOS DOS PROFESSORES

Questionou-se aos professores sobre o que eles definem o que é educação ou alfabetização científica. Após as análises dos dados, verificou-se que 78% dos professores da escola municipal Dr. Geraldo G. Azevedo mencionaram que são conhecimentos que facilitam a leitura do mundo onde vivemos e apenas 22% responderam que é saber dos avanços científicos e tecnológicos atuais.

Segundo Freire (1988) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

Para os professores da Escola Joaquim Magalhães e Centro educacional Pio XII, 100% confirmam que são conhecimentos que facilitam a leitura do mundo onde vivemos. Já para a escola Joaquim e Pio XII, respectivamente 50% e 22% dos entrevistados acham que é saber dos avanços científicos e tecnológicos atuais.

Ao serem indagados sobre como adquirem conhecimentos científicos, os entrevistados do Colégio Municipal julgaram que 56% usam jornais, revistas científicas e internet, 44% através do livro didático e apenas 22% visitando ou participando de congresso, cursos de capacitação e feiras científicas. Para os professores da escola Joaquim, 100% pelo uso de jornais, revistas científicas e internet, 44% livro didático apenas e 78% visitando ou participando de Congressos, Cursos e feiras de ciências. Os professores do Pio XII destacam-se 56% uso de jornais, revistas científicas e internet, 0% livro didático apenas e 44% visitando cursos e feira de ciências.

Podemos perceber pelos dados analisados, que na rede estadual, 100% dos entrevistados adquirem conhecimentos científicos através de jornais, revista científica e internet, percebemos que o laboratório de informática nas escolas tem contribuído muito para acesso e uso da internet, outro ponto interessante é que 78% desses professores participam de cursos de capacitação e de feiras de ciências. Quando ao uso do livro didático, tanto a escola Joaquim quanto a Municipal empataram em 44%, sabemos que ainda é um recurso de atualização de muitos professores. Para o colégio Pio XII, nem um dos professores entrevistados usam o livro didático como atualização científica, porém, 56% têm acesso a jornais, revista científica e internet, enquanto 44% visitam cursos de capacitação e feiras de ciências. Outro ponto, a se ressaltar é que na rede municipal, os professores participam pouco de cursos de capacitação e visitam poucas feiras de ciências, 22% dos entrevistados.

Perguntados sobre o que são feiras de ciências aos professores, obtivemos os seguintes resultados, que percebemos ser consenso por todos os professores das três escolas pesquisadas. Entre as respostas dos professores mais citadas, temos: “momento de expor novos conhecimentos”, “Apresentar projetos executados juntamente com nossos alunos”, “Integrar todas as práticas de forma interdisciplinar”

Nessa análise, podemos perceber que os professores compreendem bem o conceito de feira de ciências, de realização de projetos, de interdisciplinaridade, já que ninguém marcou o item de que as feiras são apenas realização de experimentos científicos. São nas feiras que esses conhecimentos interagem com vários outros conhecimentos de forma contextualizada.

Para a pergunta, que sugestões você daria para as feiras de ciências? Como contribuir para a alfabetização científica? Em geral os professores anseiam por mais incentivos financeiros na organização e premiação dos alunos, além dos projetos não serem esquecidos após a apresentação na feira e incentivo maior, para os professores e alunos pelo núcleo gestor e administradores da pasta da educação durante o ano todo e não apenas no dia da feira.

Percebemos nas diversas opiniões que os professores anseiam por melhorias na realização das feiras de ciências realizadas na escola, pois de acordo com Pereira, Oaigen e Hennig (2000) as feiras de ciências, numa concepção moderna e atualizada, são o reflexo das atividades propostas pelas escolas, visando à integração dos educandos e dos professores com a sociedade, num processo interacionista.

DIAGNÓSTICO DOS DADOS ESPECÍFICOS DOS ALUNOS

Questionou aos alunos sobre o que eles definem que é educação ou alfabetização científica. Após a análise dos dados verifica-se que dependendo da faixa etária e da esfera de sua escola, as opiniões se divergem. Para os alunos do Ensino Fundamental II (E. Municipal Dr. Geraldo) doze mencionam que é saber dos avanços científicos e tecnológicos atuais, seis alunos mencionam que é está informado sobre as coisas de ciência, enquanto apenas dois destaca como, o conhecimento que facilitam a leitura do mundo onde vivemos.

Entretanto, foi possível perceber que esses alunos compreendem o conceito de educação científica ligando o mundo aos avanços científicos e tecnológicos. Para os alunos da escola Joaquim, observa-se o seguinte: dez alunos afirmam que é o conhecimento que facilitam a leitura do mundo onde vivemos, 8 não souberam definir e 2 concordam que é está informado sobre as coisas de ciências. É possível perceber, como são alunos do ensino médio, que há mais firmeza em suas respostas, de um lado a maioria definindo a educação científica em um sentido amplo, envolvendo a leitura de mundo, do outro, aluno que não definem o conceito, demonstrando com isso que o assunto não é trabalhado ou discutido em sala. Observa-se também que temos dois alunos que afirmam em suas respostas, que educação científica significa está informado sobre as coisas da ciência, percebemos que esta resposta é dada apenas porque o aluno analisa a etimologia da palavra na pergunta.

Para a escola Pio XII, destacamos o seguinte: dez alunos responderam que é saber dos avanços científicos e tecnológicos atuais, outros 10 alunos responderam que é o conhecimento que facilitam a leitura do mundo onde vivemos. Observa-se que as respostas, traduzem o que já apresentaram anteriormente, quando mostra a independência do aluno para os conhecimentos que envolvem os avanços tecnológicos da sociedade e a busca dos conhecimentos para a vida.

Para a questão, de que forma a escola contribui para a utilização e o conhecimento de informações científicas, obtivemos as seguintes respostas: No Colégio Municipal Dr. Geraldo, quatorze alunos destacaram que é através do professor e dos livros didáticos, três através da informática educativa e três destaca as feiras de ciências. Observamos nesse ponto que a escola está centrada ainda na figura do professor e do livro didático na transmissão dos conhecimentos. Ainda de forma tímida o uso dos laboratórios de informática e quando se realiza as feiras de ciência.

Nas análises dos alunos da Escola Joaquim, observa-se que catorze alunos responderam que essa contribuição se dá nas feiras de ciência, quatro através do

professor e dos livros didáticos e dois alunos no uso do laboratório de ciências. Percebemos que como é uma escola da rede estadual, trabalha-se mais as feiras de ciências na escola, e que o professor e o uso do livro didático também são bastante utilizados. Para os laboratórios o uso ainda é muito pouco. Identificamos que o item projetos pedagógicos de pesquisa, não são citados.

Para a escola particular Pio XII, doze alunos acham que a contribuição se dá através do professor e dos livros didáticos, cinco pelo uso da informática educativa, dois através das feiras de ciências e um por projetos pedagógicos de pesquisa. Destacamos, portanto, a construção de projetos de pesquisa, como um item novo não marcado pelas escolas anteriores. A informática educativa (internet) é destacada por 5 alunos o que mostra mais facilidade por se tratar de alunos de escola particular, onde os mesmos possuem maior acesso em casa e na escola.

E por fim para a questão o que são as feiras de ciências, podemos observar respostas concentradas nos seguintes itens para as três escolas pesquisadas, de um modo geral: vinte alunos acham que é apresentar projetos executados por professores e alunos. Quinze alunos afirmam que é momento de expor experimentos científicos. Treze destacam como um momento de expor novos conhecimentos. Seis afirmam que é mostrar o que a ciência tem de melhor. Quatro alunos respondem que são atividades de investigação científica e dois como apresentações culturais.

Perante essas respostas, podemos analisar que os alunos apresentam uma visão do conceito, ou seja, a feira é vista como algo que se constrói, através da pesquisa e de projetos que envolvem a todos, professores e alunos.

Outro ponto, é que a ideia de feira de ciências está ainda muito atrelada ao científico, ao método, a expor experimentos, algo investigativo. Apesar dos aspectos culturais presentes em realizações de feiras, apenas dois alunos responderam esse item como importante.

Quando perguntamos quem são os responsáveis em organizar as feiras de ciências nas escolas, percebemos que no Colégio Municipal G.G.A, todos os vinte alunos afirmam que são os professores e alunos. Para a escola Joaquim, dezesseis destacam que são todos, incluindo o núcleo gestor e quatro alunos diz que são apenas professores e alunos. Para o colégio Pio XII, quinze alunos afirmam que são apenas professores e alunos e cinco, destacam que são todos, incluindo o núcleo gestor.

Percebemos nessa análise, que quando são realizadas feiras de ciências no C. Municipal G.A, o envolvimento do núcleo gestor não existe, apenas professores e alunos planejam, organizam e apresentam as atividades do evento. O mesmo caso se dá, no C. Pio XII. Acreditamos que são os alunos e professores os responsáveis pelos

aspectos financeiros dos trabalhos apresentados. Na escola Joaquim, percebemos que já existe um envolvimento maior do núcleo gestor acreditamos que sejam em decorrência das exigências por resultados positivos nesta atividade, pela SEDUC/CREDE Ceará na aprendizagem dos alunos.

Para a pergunta aberta: quais os resultados das feiras de ciências para você? Em geral os alunos, declaram que desperta mais o gosto pelos estudos e pela pesquisa, aprofunda mais um conhecimento, vivencia novas experiências e desafios e ajuda a compreender e conhecer, mas profundamente o mundo em que vivemos. Percebemos a compreensão do aluno para os objetivos da feira de ciências. Algumas opiniões de alunos, que destacamos: “As feiras de ciências sempre trazem bons resultados, pois aprendemos coisas novas e nos incentiva aprender mais”. “Minha nota para o 3º bimestre”, “Para aprender e participar dos acontecimentos do dia-a-dia, ter um bom aprendizado nas coisas científicas, ligado as ciências e a informação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das feiras de ciências e sua contribuição para o ensino é destacada pelos próprios alunos e professores, como um processo dinâmico e necessário em sua formação e educação científica.

Porém, os resultados obtidos através dos questionários e entrevistas revelam dados, que as hipóteses já questionavam. Os alunos não são motivados em quantidade em participar desse evento, muito menos construir projetos científicos de forma cidadã, autônoma, crítica e participava. Falta apoio logístico e financeiro da gestão, dos administradores, e professores como fator motivador. Constatamos também que os trabalhos apresentados nas feiras após a culminância do evento não são mais dados continuidade nessas pesquisas, tanto em sala de aula como na escola. Percebemos também que a visão dos alunos sobre ciência, está ainda muito atrelada as tecnologias e avanços científicos, algo distante de sua realidade.

Também se percebe que as fontes de conhecimento e informação, ainda estão muito presas na pessoa do professor (transmissão de conhecimento), e nos livros didáticos, tornando a memorização de conceitos teóricos mais importantes que a compreensão ou entendimento no aprender fazendo. Constatamos também que mesmo tendo melhorado a formação específica do professor nos últimos anos ainda precisa se avançar mais, pois percebemos professores despreparados para abordar temas científicos e também desmotivados para a carreira do magistério, o que acarreta dificuldades no processo de educação científica.

Foi possível constatar também outros pontos da qual podemos afirmar como positivos na realização das feiras de ciências e sua contribuição para a educação científica:

- Um maior interesse dos alunos pela pesquisa científica e eventos culturais ligados ao seu cotidiano;
- percebemos uma maior integração do professor, aluno e comunidade, além de favorecer ações transdisciplinar ou interdisciplinar no trabalho em equipe na escola e em atividades extraclasse;
- a escola passa a ser um espaço para divulgação de fatos e situações vivenciadas na comunidade, além de desenvolver habilidades para os alunos apresentarem-se em público, criando oportunidades para o mesmo sair da sala de aula, construindo seu próprio conhecimento (alfabetização científica);
- estímulo para os professores saírem do comodismo e despertarem em seus alunos novas aprendizagens, como aprofundar um conteúdo que durante a aula não seria possível ou outro tema relevante, visto como um problema pela comunidade, além de melhorar a relação entre professores-alunos.

Constatam-se também os seguintes pontos negativos:

- Observamos falta de apoio em geral dos administradores, núcleo gestor da escola e de recursos financeiros, para melhor planejar a feira e na divulgação do evento, nas apresentações dos trabalhos, elaboração de projetos científicos e sua execução;
- Notamos também em relação à realização da feira de ciências que em cada escola pesquisada a realidade é diferenciada, informações obtidas nos próprios questionários mostram que há diferenças entre a escola pública municipal, estadual e particular. Assim sendo, percebemos que as feiras são realizadas, muitas vezes, por determinação dos gestores para competição de uma escola com outra (principalmente as particulares) tipo modismo sem demonstrar nos alunos uma aprendizagem verdadeira.

Assim sendo, percebemos que as feiras são importantes no processo de educação científica, porém, apresentam limitações no tocante a preparação e execução de seus projetos, que precisam ser significativos, contextualizados, motivadoras e prazerosas para os alunos, professores e comunidade em geral.

Referências

BRASIL, Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica – FENACEB, Edital FENACEB 2007 - Apoio a Eventos Científicos (Extrato publicado no DOU de 16/05/2007). Disponível em http://conferencia.mec.gov.br/documentos/fenaceb_edital.pdf. Acessado em 24 de Janeiro de 2019.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico-Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: Brasil, 1999.

CACHAPUZ, A. [et al.] A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

CEARÁ. Seduc, III Feira Estadual de Ciências e Cultura, Fortaleza – Ceará, 2009.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4ª edição IJUÍ- RS: Editora UNIJUI, 2006.

DINIZ et al, Formação Continuada de Professores de Biologia: os avanços recentes nos campos da ciência e da tecnologia e a sala de aula , 2005- Unesp disponível em <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%203/formacaocontinuada.pdf>. Acesso 12 de Janeiro, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia de Autonomia 6ªed - São Paulo; Paz e Terra ,1998.

HENNING, G. J. Metodologia do Ensino de Ciências. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

MACHADO, S.S.; Blanco, A.J.V.; Barros, V.F.A; Cardoso, E.B. A feira de Ciências como ferramenta educacional para a formação de futuros pesquisadores. Congresso Iberoamericano de Ciências, tecnologia, Innovaciòn y Educaciòn. Buenos Aires, Argentina, 2014.

NEVES, Selma Regina Garcia e GONÇALVES Terezinha Valim Oliveira, Feiras de Ciências, Revista de Ensino de Ciências, nº 24, São Paulo, Março, 1993. p.38-41

PEREIRA, Antônio Batista; OAIGEN, Edson Roberto; HENNIG, Georg J. Feiras de ciência. Canoas: ULBRA, 2000.

ROITMAN, Isaac. Educação Científica. Quanto, mais cedo melhor. (s/d), Brasília, Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/rl000001.pdf>. Acessado em 25 de Fevereiro de 2019.

UNESCO, Ciência na Escola. Um direito de todos. Brasília; São Paulo: Cortez 2005.

LEITURA DE LEITE COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA DE LEITORES NA ALFABETIZAÇÃO

Carmen Regina Gonçalves Ferreira¹

INTRODUÇÃO

A formação continuada requer um debate sobre a docência como processo contínuo e dinâmico. Uma forma de investir no desenvolvimento profissional e contribuir para a melhoria do ensino ocorre por meio de ações de formação que envolvam a reflexão e a apropriação de conhecimentos científico-culturais de diferentes naturezas. Para tanto, é indispensável que se viabilize a reflexão sobre a prática educativa, acessando e construindo ferramentas teórico-metodológicas que ajudem os docentes da educação básica a interpretar, a autoavaliar, a documentar e a refletir sobre o ensino e as suas ações pedagógicas, compartilhando entre pares suas posições pedagógicas.

Partindo dessa premissa, instituiu-se em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e, para isso, contou com um acordo formal entre governo federal, estadual, municipal e o Distrito Federal e com parcerias entre Universidades Públicas e Secretarias de Educação. Para o desenvolvimento do Programa, ocorrido desde 2013, foram necessários quatro eixos de atuação:

- i. formação continuada dos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano;
- ii. materiais didáticos e pedagógicos;
- iii. avaliações e gestão;
- iv. mobilização e controle social.

Uma das principais ações do PNAIC foi, portanto, promover a formação continuada dos professores alfabetizadores, qualificando-os em sua prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, através das atividades formativas, os professores foram estimulados a refletir, estruturar e aprimorar a prática docente, por meio de propostas de trabalho pedagógico, tais como: atividades permanentes, atividades de sistematização, projetos didáticos e sequências didáticas. Dentre as atividades

¹ Possui licenciatura em Letras e Pedagogia, especialização em Ciências Sociais na Educação, mestrado e doutorado em Educação e atualmente é pós-doutoranda em Educação.

permanentes proposta pelo PNAIC está a leitura deleite na sala de aula que permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e uma delas é a leitura só por prazer, para divertimento. A leitura deleite pode ser realizada de forma individual, em dupla, coletiva ou protocolada – com continuidade no dia seguinte, utilizando diferentes textos que podem ser encontrados nos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares) (CRUZ, MANZONI & SILVA, 2012).

Ao privilegiar a Leitura Deleite como estratégia permanente na dinâmica dos encontros de formação de professores, o grupo do PNAIC-UFPEL investiu não apenas na qualificação do professor como leitor, durante os encontros de formação, mas também na sua atuação como mediador da leitura, qualificando-o profissionalmente para proporcionar espaços que despertassem na criança o hábito da leitura. A proposta consistia em fazer com que os cursistas, especialmente os orientadores de estudos, levassem essa prática para seus grupos de formação, os professores alfabetizadores, estimulando que esses fomentassem a prática de leitura deleite em suas salas de alfabetização.

No presente artigo serão apresentadas as diferentes formas de apresentação da leitura deleite elaboradas pela equipe PNAIC-UFPEL com o propósito de salientar que o modo de apresentação da literatura na sala de aula serve como incentivo à leitura.

A LEITURA DELEITE NO ÂMBITO ESCOLAR

A sala de aula não tem mais espaço para textos que nada têm a ver com os que circulam fora da escola, distantes dos usos sociais da escrita. Além disso, esse tipo de texto acaba fazendo com que as crianças se habituem a focar sua atenção na decifração das palavras, sem direcionar a leitura em busca de construir sentido na interação com textos, distanciando-se do que realmente significa o ato de ler.

Para Smith (1999), a leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está à frente dos olhos, pois apenas decodificar e não encontrar sentido não seria para o autor considerado como leitura. A verdadeira leitura seria aquela que depois de terminada gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores por parte do leitor. É o que Smith (1999, p. 72) nomeia de ‘leitura significativa’ ou ‘leitura com significado’ que, de acordo com o referido autor, é aquela em que os leitores dão significado ao que lêem, “empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto”.

Assim, o professor deve tornar a aprendizagem da leitura algo fácil, “o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para as crianças” (SMITH, 1999, p. 132). Partindo desse pressuposto, instituiu-se a leitura deleite em sala de aula como estratégia formativa voltada para o simples prazer de ler, em que o professor deve mediar esse processo, ofertando diversas estratégias de leitura para que o aluno reconheça a funcionalidade social do texto. Essa prática foi vivenciada nos cursos de formação do PNAIC desde a sua implementação em 2013 até o final do projeto em 2018. Sem a pretensão de se explorar didaticamente os textos lidos, a proposta consiste em simplesmente realizar a atividade de leitura por deleite, a ser feita tanto por professores como por alunos, no ambiente escolar:

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29).

Para Leal e Albuquerque (2010), a “leitura deleite”, também, é considerada leitura-fruição, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Convém ressaltar que muitas vezes a escola se configura no único espaço que a criança tem contato com a leitura literária. Ao se referir à leitura literária, Paulino explica:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (...) a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária (PAULINO, 2014, p. 177 e 178).

Ao promover a inserção da leitura deleite como uma atividade permanente nas salas de alfabetização, os alunos podem perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente com diferentes finalidades e uma delas é a leitura

para o divertimento, para o bel-prazer. São diversas as suas vantagens (LEAL; PESSOA, 2012), tais como:

- Estimular a formação de leitores despertando o gosto pela leitura;
- Mostrar que o ato de ler pode ser uma forma de entretenimento ao mesmo tempo que ensina, informa e diverte;
- Estimular a importância da preparação para o que será lido para o grande grupo;
- Proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais, autores, ilustradores e estilos diferentes de escrita;
- Estimular a imaginação, criatividade e curiosidade em querer aprender;
- Ampliar o repertório de leituras, tornando-os capazes de formular juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

Como se pode perceber, são inúmeras as vantagens de se proporcionar momentos de leitura deleite. Convém ressaltar que embora os cadernos de formação do PNAIC tratem de sua importância, não há um aprofundamento teórico-metodológico de como apresentar a leitura para as crianças. Sendo assim, durante as formações do PNAIC-UFPEL um dos objetivos foi qualificar a prática pedagógica em sala de aula, no que se refere às questões relacionadas à leitura. Para tanto, através das atividades formativas, os professores foram estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho com a leitura que poderiam incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

No âmbito dos processos de formação do PNAIC-UFPEL, tal prática se destaca por dois momentos em relação à leitura deleite: a leitura feita durante o processo de formação, no intuito de ressaltar que os textos literários propõem formar o professor como leitor, possibilitando o acesso aos diversos textos e autores de literatura voltados tanto para a constituição e formação pessoal e profissional quanto para as crianças. E o outro momento como forma de estimular esses docentes a realizarem a leitura em sala de aula de forma ‘sedutora’, com o intuito de despertarem o interesse das crianças pela leitura. Com relação a esse último aspecto, serão apresentadas, a seguir, algumas dessas formas de estimular o ato da leitura por deleite realizadas nas formações do PNAIC-UFPEL.

AS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DA LEITURA DELEITE NAS FORMAÇÕES DO PNAIC-UFPEL

A forma de apresentação da leitura deleite sempre esteve presente na pauta do planejamento da equipe do PNAIC-UFPEL. Durante as reuniões de elaboração do planejamento dos encontros de formação das formadoras com as orientadoras de

estudo criou-se uma preocupação em elaborar formas de apresentar o que seria lido como leitura deleite de forma planejada e contextualizada.

Antes de cada encontro de formação, as formadoras selecionavam quais textos e de que forma se poderia apresentá-los para as turmas como sugestões a serem multiplicadas e recriadas com as cursistas em suas turmas de alfabetização, pois acreditava-se que a leitura deleite poderia ser apresentada para além da simples ação de abrir um livro e ler para as crianças. Primeiramente, em 2013, levou-se o ‘Varal Poético’, com diversos gêneros textuais (crônicas, contos, poesias). O objetivo do varal consistia em pendurar num cordão no fundo da sala vários textos que poderiam ser escolhidos e ‘recolhidos’ para serem lidos durante o dia. A proposta consistia em deixar os textos à disposição das cursistas para que percebessem a importância de se facilitar o acesso ao texto poético dentro da sala de aula. Sobre o acesso ao texto literário, Oliveira (2010, p. 46) explica:

A mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações (...). Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores.

O propósito era não apenas de facilitar o acesso aos textos, mas também diferenciar a forma de apresentá-los às orientadoras de estudo como uma maneira de atrair a sua atenção. Salientou-se ainda a importância de se respeitar o tempo de conhecer o texto, de se apropriar do seu conteúdo e preparar a forma oral de apresentá-lo à turma. Chamando-se a atenção das orientadoras de estudo de que as crianças também deveriam ter essa possibilidade não só de escolher o que desejariam ler, dentro de um universo pré-estabelecido pelo professor, mas de se prepararem para o processo de socialização do texto a ser lido para a turma.

Em outro momento de formação apresentou-se a ‘árvore literária’ com textos dentro de envelopes coloridos que ficavam pendurados em um galho de árvore enterrado num balde de areia colocado no fundo da sala. A proposta consistia em ‘colher os textos’, que eram poemas de autores pelotenses, seleção feita para valorizar o que se intitulou de ‘Prata da casa’. A ideia era de que percebessem a importância de se trabalhar na escola bons textos de artistas locais.

Outra forma de apresentar os textos da leitura deleite foi por meio do ‘Móvil Literário’, que consistia em um móvil que pendurado no meio da sala no qual ficavam pendurados envelopes contendo textos com a temática ‘infância’, cujos poemas foram retirados do livro “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007). Também se fez esta

atividade com o propósito de seduzir as orientadoras de estudo para conhecerem o referido material que está nas escolas e que possui bons textos referentes ao ciclo de alfabetização.

Por ocasião do centenário do grande poeta Vinicius de Moraes elaborou-se o ‘Mar de Vinicius’. Seus poemas foram apresentados em pequenos barcos coloridos em forma de dobradura.

Nas formações de 2014, com base no livro “Uma ode a uma estrela”, de Pablo Neruda, obra do acervo do PNAIC, levou-se para as formações com as orientadoras de estudo diversos trechos de seus poemas, escritos em estrelas coloridas que ficavam presas na parede. Por ocasião das festas juninas, levou-se também os poemas do africano Mia Couto em bandeirinhas, que eram retiradas para serem lidos os seus poemas. Convém ressaltar que, no caso desses autores, bem como nos de Vinicius trabalhados nas formações com as orientadoras de estudo, sempre se iniciou a leitura deleite a partir de uma breve biografia desses poetas. Essa foi uma questão importante a ser debatida a respeito de se apresentar os autores de todos os gêneros textuais explorados nas leituras deleite como forma de ampliar o repertório não só das crianças como das docentes.

Outra estratégia utilizada para incentivar a leitura deleite foi utilizar uma caixa de correio como forma de apresentar os textos da obra ‘Conversas com quem gosta de ensinar’, de Rubem Alves, por meio de cartas. Essas eram retiradas da caixinha de correios que ficava exposta na sala durante os encontros e, posteriormente, eram lidas para a turma por alguma cursista em diferentes momentos das formações.

Em 2015, foram utilizadas como suporte dos textos a serem lidos como leitura deleite as bandeirinhas Tibetanas. Nessa ocasião, fez-se uma apresentação do que significam essas bandeirinhas para o Tibet, ampliando as questões culturais das cursistas que desconheciam sua existência. Dessa vez, o gênero textual escolhido foi a crônica infantil.

Com o decorrer das formações, as próprias orientadoras de estudo começaram a trazer sugestões de apresentação da leitura deleite, utilizando o acervo literário presente na caixa do projeto PNAIC para ser apresentado para a turma. Essa iniciativa por parte das orientadoras de estudo evidencia o quanto a leitura, em última instância, não é apenas uma tomada de consciência, mas também um modo de existir, no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 1996).

Como exemplo, cita-se a leitura deleite ‘Quando nasce um monstro’, de Sean Taylor, realizada por uma orientadora de estudo sobre o que poderia caracterizar um

monstro. A cada descrição do personagem central da história, uma colega da turma era convidada a colocar um painel as partes que constituía o monstro. Essa proposta de apresentação da leitura deleite além de contar com a participação dos ouvintes serviu de estímulo para que outras orientadoras de estudo também preparassem formas de envolver e sensibilizar os colegas para a leitura deleite de outros textos.

Um outro exemplo foi quando uma orientadora de estudo aproveitou as discussões realizadas durante as formações sobre a importância de se trabalhar com a oralidade e apresentou um conto oral como forma de chamar a atenção para a preservação do patrimônio da história oral. Primeiramente, ao som de tambores, salientou a necessidade de se valorizar a cultura afrodescendente, pouco trabalhada nas escolas. Após, socializou o conto sobre um grão de areia que se apaixonou por uma estrela e que dessa união nasceu a estrela do mar. Ao final, distribuiu bolachinhas de estrela do mar com mensagens sobre a importância da leitura deleite.

As coordenadoras locais que participavam das formações do PNAIC-UFPEL também se sentiram estimuladas a apresentar leituras deleite encantadoras. Dentre as que apresentaram, cita-se o exemplo da leitura realizada por uma coordenadora que leu um livro de uma escritora da região de Bento Gonçalves, chamado ‘Os bolsos do mundo’. Para apresentá-la, utilizou um avental repleto de bolsos de onde retirava ícones da história enquanto a lia para as orientadoras de estudo. Uma história muito interessante que acabou aparecendo posteriormente em alguns planejamentos das orientadoras de estudo com suas alfabetizadoras. Ao final da leitura, a coordenadora presenteou cada orientadora da turma com um pequeno livro em forma de bolso contendo a história socializada na leitura deleite.

Mesmo diante de algumas dificuldades, as orientadoras de estudo apresentaram formas diferenciadas e atrativas de mostrar os textos para a leitura deleite com suas turmas de professoras alfabetizadoras. Uma orientadora selecionou textos do Mário Quintana e por dificuldades em colocá-los na forma de ‘Varal Poético’, criou a ‘Poesia na Janela’, que consistia em deixar os textos presos com clips na cortina da janela na sala onde ocorriam as formações com as professoras alfabetizadoras.

Como se pode observar, o cuidado em apresentar a ‘leitura deleite’ de forma encantadora, iniciada primeiramente pelas formadoras, acabou sensibilizando as orientadoras de estudo coordenadoras locais a também apresentarem de diferentes maneiras o texto a ser lido durante as formações do PNAIC-UFPEL em suas respectivas redes de ensino. Rapidamente essa proposta passou a ser incorporada nos planejamentos de formação das orientadoras de estudo com as suas turmas de professoras alfabetizadoras. Têm-se como exemplo uma orientadora que, por ocasião

do dia das bruxas, vestida a caráter leu uma história envolvendo bruxas e finalizou com a receita e degustação do docinho ‘dedo de bruxa’.

As alfabetizadoras também acabaram adotando em suas turmas de alfabetização diferentes formas de apresentar a leitura deleite. Durante as formações ministradas pelas orientadoras de estudo com suas turmas, as alfabetizadoras contavam sobre as formas de apresentação da leitura deleite que realizaram com as crianças de suas turmas. Como exemplo cita-se a prática de uma professora alfabetizadora que levou para sua turma de crianças uma boneca de pano para ilustrar a história *‘A menina bonita de laço de fita’*, obra da escritora Ana Maria Machado, resgatando, assim, também a arte da boneca de pano.

São inúmeros os exemplos de apresentação da leitura deleite que foram iniciadas nas formações do PNAIC-UFPEL e acabaram fazendo parte dos planejamentos das orientadoras de estudos juntos às cursistas que, por sua vez, também reproduziram e/ou multiplicaram em suas salas de alfabetização. Essa iniciativa foi tão bem aceita que inspirou algumas crianças. Como exemplo refere-se o caso de um aluno que, espelhando-se nas formas de apresentação da leitura deleite realizada por sua alfabetizadora, confeccionou os personagens da história que eram apresentados enquanto ia lendo para a sua turma.

Esse é um belo exemplo do quanto o professor é uma referência importante para as crianças pois, assim como a professora realizava um trabalho planejado com a leitura deleite em sala de aula, o mesmo também foi realizado pela criança, que criou uma forma envolvente de apresentar a sua leitura deleite para os colegas, construindo uma interação do leitor com o texto que, segundo Yunes (2003), deve ser sempre uma relação positiva, tanto para fins científicos, quanto para uma simples atividade de prazer. Convém ressaltar que quando a inserção da criança no processo de aquisição da leitura se estabelece de forma ativa, ela acaba participando, incorporando e até mesmo recriando modos de vivenciar a leitura. As crianças podem tornar-se cientes da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva (KLEIMAN, 2002).

Desta forma, observa-se o quanto as experiências leitoras são ampliadas quando a escola oferta e estimula as crianças a lerem textos literários de diferentes temas, gêneros e autores (LEAL & ALBUQUERQUE, 2010), bem como quando promove diferentes formas de apresentar os gêneros textuais que podem servir de estímulo ao que será lido pelos alunos.

A leitura pode ser pensada e organizada para que as crianças apreciem com prazer e interesse o que está sendo lido ou contado, seja pelo professor ou pelas

próprias crianças. É de extrema importância atentar para o planejamento das leituras tal como se faz com o planejamento das demais atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas de alfabetização, mesmo quando o foco é o deleite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com formação docente não pode se resumir à transmissão de conteúdos nem tão pouco somente às experiências diárias de sala de aula do professor. A opção por um desses caminhos não o tornaria um bom profissional da educação. Isso significa dizer que a formação continuada torna-se efetiva e necessária quando a prática e a teoria caminham juntas, pois “a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2007, p.3).

Embora muitas vezes se julgue determinadas propostas de formação continuada como espaços de simples transmissão de conteúdos, juntamente com supostos manuais de como executar as ações pedagógicas, como se existisse um passo-a-passo a ser seguido, cabe aqui, portanto, uma ressalva importante: a equipe PNAIC-UFPEL sempre manteve como premissa “que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas” (MARCELO, 1999, p. 47). Pelo contrário, todas as propostas apresentadas a respeito da leitura deleite objetivaram a promoção de espaços que propiciassem ao professor pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva. Nesse sentido, entende-se em relação ao papel desempenhado pelo docente como mediador que:

saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Com base na complexidade desse processo formativo o planejamento das formações elaboradas pela equipe PNAIC-UFPEL sempre visara diversos momentos de estudo, discussão e experiencição. Viu-se nos espaços de formação do PNAIC a oportunidade de vivenciar com as cursistas proposta de apresentação da leitura deleite não para ser simplesmente replicadas, mas que exemplificasse de forma teórica/prática que é possível promover ações pedagógicas de incentivo à leitura desde o primeiro ciclo de alfabetização.

E a questão central reside no planejamento, que se constitui a bússola que orienta o docente a fazer escolhas coerentes, organizar as rotinas, ter objetivos

delimitados, saber onde quer e precisa chegar e o que precisa ensinar aos seus alunos. Segundo Gómez (1995, p.23), ao planejar, aprende-se a “construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas”. Nesse sentido a rotina escolar, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades (LEAL, GUERRA, & LIMA, 2012). E nesse sentido a leitura precisa estar diariamente presente no planejamento docente da alfabetização.

Nesse sentido, as estratégias formativas vivenciadas nas formações promovidas pela equipe PNAIC-UFPEL, em relação ao incentivo à leitura deleite tem um papel relevante no processo de alfabetização e letramento, exigindo uma prática constante de leitura de textos diversificados que desenvolvam habilidades de compreensão, de interpretação e de construção de sentidos. Para tanto, deve-se planejar atividades que possibilitem condições favoráveis para a prática de leitura, despertando a curiosidade, desde cedo, nas crianças. Sendo assim, o momento da leitura deleite como atividade permanente no ciclo de alfabetização pode auxiliar a criança a entender que dentre as tantas finalidades da leitura no nosso cotidiano uma delas é a leitura realizada por prazer. No entanto, mesmo para a realização da leitura apenas por divertimento é preciso estimulá-la. O professor tem um papel decisivo nesse processo. Por isso a necessidade de ser criativo e usar de sua experiência para elaborar estratégias que instiguem às crianças à busca pela leitura.

Com base no exposto, as formas de apresentação da leitura deleite trabalhadas durante a formação do PNAIC-UFPEL permitiram que o professor alfabetizador pudesse vivenciar e conhecer diversas alternativas para incentivar a leitura por prazer nas turmas do ciclo de alfabetização, experimentando estratégias que podem ‘seduzir’ a criança para o texto que será lido na turma. Ressalta-se também o quanto o processo autoformativo vivenciado durante o PNAIC pôde ampliar e ressignificar a ação docente e o quanto o grupo pôde ser um catalisador de trocas múltiplas, onde a dinâmica de um se nutriu da dinâmica do outro. Sendo assim, é importante que o professor ofereça diversas formas de leitura para as crianças, para que estas se tornem leitores competentes.

Como foi possível verificar o professor alfabetizador tem diversas possibilidades de trabalhar a “leitura deleite” nas turmas do ciclo de alfabetização, com estratégias que iniciam antes, durante a leitura e após. É importante destacar que a “leitura deleite” pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada. Conforme destaca Seal (2012, p.

25), “além do deleite, o exercício individual da leitura propicia (...) o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”.

A leitura é a base do processo de alfabetização e também da formação da cidadania. Ao ler uma história a criança desenvolve todo um potencial crítico de pensar, duvidar e questionar. Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula exige que o professor repense e crie condições para realização de um ensino de leitura mais interativo e atraente. E a forma envolvente como o professor pode apresentar a leitura deleite para as crianças em sala de aula pode ser a porta de entrada para enriquecer esse trabalho, bem como de criação de espaços para que se tornem leitores em potencial.

Referências

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Ensino Fundamental de nove anos** Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CRUZ, M. do C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

KLEIMEN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da leitura. 8ed. Campinas, SP: Pontes. 2002.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, 2010.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

NERUDA, P. **Ode a uma estrela**. 2.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (coords.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, 2010.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/CEALE, p. 177-178, 2014.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16-26, 2012. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. 7.ed. São Paulo, Cortez, 1996.

SMITH, F. **Leitura significativa.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

TAYLOR, S. **Quando nasce um monstro.** São Paulo: Richmond Educação, 2009.

YUNES, E.; OSWALD, M. L. (orgs). **A experiência da leitura.** São Paulo: 2003.

O PROFESSOR E O HÁBITO DE LER: FAZER E REFAZER-SE ATRAVÉS DA LEITURA

Carolina Junqueira Singulano¹

Algumas questões me afligem: Possui o professor o hábito da leitura? Gosta o professor de ler? Sendo parte integrante do seu processo de formação, pode o hábito de leitura se perder com o tempo?

Percebendo o hábito da leitura como algo a ser estimulado e não ensinado, entendo que se o professor gostar de ler ficará mais fácil e quase que natural mostrar aos seus alunos que há como encontrar prazer e realização neste tipo de atividade. Em sua trajetória profissional o professor deve buscar aprimorar seus conhecimentos, adquirir novos e refletir sobre eles em sua prática pedagógica, em seu cotidiano nos ambientes escolares. Quando um professor busca, aprimorar seus conhecimentos, ou mesmo, ler por prazer, ele encontra nos discursos dos autores com quem dialoga condições de refletir e se necessário, muitas vezes, reorganizar sua prática e sua atuação pedagógica, pois, através dos livros ele tem a oportunidade de fazer e refazer a leitura que faz de si mesmo e de seu fazer na escola. O professor leitor é figura estrategicamente essencial para a formação do aluno leitor, e a leitura pode ser considerada como fator determinante na evolução humana, em diversos aspectos. Despertar em seus alunos o prazer de ler deve ser tarefa essencial, sobretudo no ensino fundamental. Mostrar ao aluno o prazer da leitura, os encantos que ela pode proporcionar, fará despertar neste aluno a curiosidade e a atitude de buscar cada vez mais, nos livros e nas leituras, respostas para suas perguntas e também uma maneira prazerosa de lazer e conhecimento de outras culturas, outras histórias, outros olhares sobre o mundo que o rodeia. Na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental momentos de leitura e do conto no ambiente escolar são indispensáveis para o desenvolvimento deste hábito. E a figura do professor é de suma importância, é parte integrante e indispensável no processo ensino-aprendizagem, pois se torna muitas vezes, um exemplo para seus alunos.

¹ Pedagoga (UFV), Pós-graduada em Educação Infantil e Desenvolvimento (UCAM), em Educação (UFV), em Coordenação Escolar (UFES). Atualmente professora e assessora em Educação Infantil (PMS).

E uma questão fundamental precisa ser destacada: é preciso que o professor também seja um leitor. Saraiva (2001, p. 84), salienta que:

...a formação do aluno-leitor transita, necessariamente, pela capacitação do professor-leitor. A paixão pela leitura não é algo casual, pois ela se alimenta da exemplaridade que desencadeia o interesse, a motivação e o encantamento pelo mundo mágico da fantasia.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, onde em muitos casos a escola se torna desinteressante para o aluno, e até mesmo para o próprio professor, devemos lembrar a importância da família na aprendizagem e na aquisição do hábito de leitura, como nos aponta Sandroni e Machado (1991, p. 59)

É ponto pacífico que o desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura se faz num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da existência do indivíduo, através das influências recebidas da atmosfera cultural de que ele participa.

Por isso, a escola não deve assumir sozinha a tarefa do incentivo à leitura. O professor e a escola devem promover ações de forma a envolver a família e a comunidade na vida escolar. Quando encontra fora da escola práticas de ensino e de valorização do ensino a criança sente na escola algo natural, um processo contínuo na sua história de vida e portanto, consequente do seu desenvolvimento. Para Chartier (1994, P. 161):

A aquisição da linguagem escolar, oral e escrita, permanece e permanecerá sendo um trabalho, enquanto a aquisição da linguagem social permanecerá “natural”, já que ela decorre das situações de interlocução espontânea com o meio ambiente.

Assim como deve ser um hábito natural para o professor a leitura deve se tornar um hábito natural e saudável na vida da criança. Por isso, a necessidade de a criança, desde bem pequena, ter convívio com a leitura e com leitores, para que este hábito se torne para ela algo comum e consequente no seu desenvolvimento. Dialogo com Sandroni e Machado (1991, p. 11), que salientam que:

Se a leitura deve ser um hábito, deve ser também fonte de prazer, e nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e castigos, e encarada como uma imposição do mundo adulto. Para se ler é preciso gostar de ler. Se deve ser um hábito, a leitura deve começar a ser sugerida ao indivíduo o mais cedo possível. Por isso, a casa, a família, os pais são os primeiros incentivos à criança: o adulto que pega uma criança no colo e a embala com aquelas cantigas tradicionais, que brinca com o bebê usando as histórias, adivinhações, rimas e expressões do nosso folclore, que folheia uma revista ou um livro buscando as figuras conhecidas e pergunta o nome delas, está colaborando – e muito! – para uma atitude positiva diante da leitura.

Assim como o adulto muitas vezes precisa de espaço e oportunidade para expor suas idéias, a criança também precisa de incentivo para que consiga com naturalidade discutir, questionar e refletir sobre as emoções que o mundo da leitura lhe proporciona. A formação do leitor exige o contato com um ambiente favorável e atividades que estimulem o hábito de leitura. A formação do professor leitor, assim como a do aluno leitor deve ser uma atividade prazerosa, um momento de troca e de encontro com o mundo à sua volta. Para Grotta (2008, p. 130) “[...] a escola tem o compromisso de formar cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político”.

Entendendo o hábito de leitura como essencial à formação do professor e do cidadão consciente e atuante, encontro em Oliva (2006, p.14) a seguinte afirmação: “À sua formação inicial, o professor precisa agregar uma formação constante, baseada em muito estudo”.

Em um mundo globalizado e de mudanças constantes e rápidas todo profissional precisa se atualizar. Muitas vezes nossas crianças se ligam mais às informações oferecidas pela mídia “gigante” da nossa sociedade: televisão e internet, por exemplo, do que as informações que são passadas para eles na sala de aula. Com o professor não é diferente, não se ensina mais como na década passada, o mundo mudou, a educação mudou, as crianças mudaram e a escola também precisa mudar. O aluno, que é parte de um mundo que muda o tempo todo, tende a também mudar, ele nunca está pronto. O professor também está em constante formação e busca de novos conhecimentos.

A reflexão das práticas pedagógicas deve encontrar espaço nos ambientes escolares, nos ambientes de formação inicial e continuada. Discutir, refletir e se necessário, modificar a prática, faz parte da educação atual, onde devemos buscar acompanhar um mundo em constante evolução. Há de se buscar na escola e fora dela, oportunidade de leitura, reflexão e discussão teórica, dialogando com autores clássicos e atuais, permitindo um rico momento de troca e de análise da educação como um todo. O professor deve ser um eterno estudante e pesquisador.

Muitos professores se dizem fatigados, lecionando em mais de um horário e muitas vezes em mais de uma escola, reclamam não ter tempo para leituras e participação em atividades como seminários, congressos, etc. Por isso, o momento de estudo, dentro da escola, deve ser resguardado e carregado de importância, para que possa envolver o professor, chamá-lo para aprender e se desenvolver, só assim terá validade e servirá para a formação continuada dos mesmos. Na visão de Frade e Silva (1998, p. 12):

Ler, num espaço reduzido de tempo, no local de trabalho, não garante compreensão e aprendizagem. (...) Não se pode esquecer que, quando a leitura aparece como procedimento obrigatório, num contexto em que se inserem novos fazeres, pode também significar acúmulo de trabalho.

Quando o professor encontra na escola espaços de diálogo com outros professores e com a coordenação pedagógica, encontra também um espaço onde pode dar voz às suas ideias, aos seus olhares frente aos seus alunos, sendo este um momento único para propor mudanças e aprimorar, junto com toda a equipe, a prática pedagógica. Portanto este momento de estudo na escola deve ser carregado de importância, devendo ser estimulado e valorizado por toda a equipe escolar, mesmo em meio às dificuldades do dia a dia. A educação mudou, e hoje ser um bom educador exige muito mais do profissional do que dominar o conteúdo e saber fazer/executar um plano de aula. O hábito de leitura se torna um diferencial no professor, que facilmente será capaz de argumentar suas ideias, articular sua fala com seus saberes acumulados e propor soluções para os desafios do cotidiano na escola. Segundo Haetinger (2005, p. 38) “O conhecimento teórico é fundamental para que o professor possa acompanhar a evolução de cada aluno e interpretar o seu nível de desenvolvimento”.

Atualmente o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, os professores precisam estar bem preparados e atualizados quanto às mudanças e novidades no âmbito educacional. Uma escola que se preocupa com a qualidade do ensino que oferece, com a formação e a atualização de seus profissionais, com certeza sabe da importância da leitura e deve promover momentos nos quais o corpo docente tem a oportunidade de realizar leituras individuais e em conjunto, de textos pertinentes a questões educacionais, encontro com autores, cursos, reuniões e outros.

Quando o professor tem a oportunidade de analisar a sua prática, de refletir sobre sua base teórica, e sua capacidade de aliá-la à prática, e de trocar ideia com outros professores, está agindo no sentido de contribuir para o sucesso do seu trabalho.

Mas uma reflexão surge: É possível o professor incentivar seu aluno a ter o hábito de leitura, se ele mesmo não o tiver? Como poderá o professor ensinar seus alunos o gosto pela leitura se ele mesmo, não encontrar nessa prática algum prazer ou recompensa? É preciso que o professor goste de ler, só assim ele conseguirá atingir seus objetivos no que se refere a uma prática de incentivo à leitura em sua sala de aula. A escola atual deve procurar estimular e manter vivo o interesse do aluno e dos profissionais pelos livros e pela leitura. A leitura é um “domínio” importante, capaz

de diminuir barreiras sociais tão presentes em nossa sociedade. Bamberger (1991, p. 11) cita a importância da leitura como veículo social.

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

Um professor que gostar de ler, e encontrar nessa atividade uma prática saudável e prazerosa, terá mais facilidade em estar em constante aprendizado e consequentemente proporcionar, naturalmente, aos seus alunos, uma visão positiva do hábito da leitura, podendo se tornar determinante na sua prática cotidiana.

Mesmo em um mundo globalizado, com imensa diversidade de recursos tecnológicos o desenvolvimento do hábito de leitura na criança deve ser um dos papéis fundamentais da escola, pois interferirá no cotidiano e no futuro dos alunos. Aos profissionais da educação cabe adequarem sua prática às tecnologias existentes e fazerem delas sua aliada, portanto a internet e as mídias sociais podem e devem estar junto das práticas escolares atuais. As novas tecnologias fazem parte da vida de nossos alunos e não podem ser excluídas da rotina da escola, devem se tornar aliadas de suas práticas, proporcionando aos alunos, mais vontade de buscar e aprender. Hoje lê-se o tempo todo na internet, no celular, etc. mas não podemos descuidar do hábito de ler livros, jornais, revistas, material impresso de qualidade. Aquela criança que não possuir o hábito de leitura corre o risco de não ser bem-sucedida nos estudos, a partir do momento que isso lhe impor alguma dificuldade, conforme nos aponta CAGLIARI (2002: 8),

O fato de a escola em geral não saber fazer de seus alunos bons leitores traz consequências graves para o futuro destes que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante, e serão fortes candidatos à evasão escolar.

O professor tem que ser um profissional em constante atualização. Um profissional que busque aprimorar seus conhecimentos, agindo constantemente para seu desenvolvimento e de seus alunos. Para Bajard (1994, p. 79):

O profissional moderno deve acompanhar o processo rápido de mudança e até mesmo antecipá-lo, já que as crianças formadas serão os profissionais do futuro. Para modificar as práticas escolares é preciso articular a formação à pesquisa.

Então se o professor deve aliar sua formação à prática da pesquisa, será que é possível, será que as condições que os profissionais da educação encontram nos cursos de formação e mais, nas escolas em que atuam, são favoráveis para o

desenvolvimento dessa prática? Acredito que a experiência do professor também deveria ser tomada como ponto de discussão em pesquisas, pois se aliada à teoria pode render muitos frutos. Não podemos apostar em políticas de leitura e ficar esperando os resultados surgirem naturalmente. Para muitos autores mudanças mais radicais seriam necessárias e até mesmo rupturas com os modelos de escola e de ensino atuais. É preciso dar mais atenção à formação continuada do professor. Dar a ele mais espaço, mais voz e mais oportunidade de refletir sobre sua prática para poder modificá-la. Barbosa (2009, p. 25) afirma:

A escola, as Secretarias de Educação, as empresas promotoras de eventos, o Ministério da Educação, Os Congressos Profissionais precisam descobrir que formação continuada não diz respeito a “falação” continuada, a sessões de informação continuada. Formação continuada não deve ser realizada para cansar o professor, para aumentar pontos para promoção em sua carreira, mas para instrumentalizar a prática, para promover o pensamento e a melhora da ação educativa, aquela que acontece no cotidiano.

A escola é espaço vivo, contínuo, pulsante. E deve ser espaço de ação, reação, reflexão e mudanças. Lugar em que todos em que nela estão possam aprender. Segundo Geraldi (1994, p.75),

À política de expansão da leitura é preciso acoplar um trabalho de formação de professores para que estes, partindo de sua própria história, compreendam com categorias outras a realidade que vivem com seus alunos. Somente um comprometimento político outro poderia inspirar e alicerçar um trabalho escolar competente, transformando a prática social de leitura em espaço de construção de novas compreensões do mundo vivido pelos professores e seus alunos. É possível comprometer-se com uma política de leitura sem comprometer-se com as histórias de vida dos sujeitos-leitores?

Fazemos a leitura do mundo desde o nascimento e ao passar para a leitura das palavras, dos textos, dos livros, toda essa nossa leitura de mundo vai sendo modificada, influenciada pela nossa realidade, pelas situações vividas por nós e por tudo aquilo que nos cerca. As leituras que fazemos ao longo da vida vão sendo carregadas de sonhos, desejos e sentimentos sobre o mundo em que vivemos e as pessoas com quem convivemos. E a formação inicial do professor é carregada de oportunidades de ampliação da leitura, dos livros e da vida. Para Steban (2006, p.44),

O contexto da formação tem se desenvolvido dentro dos limites postos pela definição social do processo educativo, o que significa preparar o profissional para responder de modo adequado aos pressupostos e necessidades do sistema educacional.

Para trabalhar com educação é preciso acreditar claramente no papel social da escola, que vem carregado de deveres para com a formação de cidadãos mais

conscientes, críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem. É nosso papel enquanto educadores trabalhar em prol de uma educação de qualidade e lutar pelo fim das desigualdades. A escola deve ser um lugar de reflexão, ação, diálogo e crescimento. Encontro em Barbosa (2009, p. 24) a seguinte afirmação:

A escola é lugar de gente que se permite viver a experiência, viver o que nos passa, nos acontece e nos toca; de gente que escuta, vive, sente, pensa, faz, refaz, sente, pensa, fala, é ouvido, vive, sente, escuta, pensa e assim por diante.

A prática do professor em si, suas atividades cotidianas, sua história de vida e formação já são, por si só, um rico material de leitura e reflexão que permitem analisar e aprimorar seu papel de educador. O hábito de leitura deve levá-lo à reflexão sobre as leituras que faz do seu cotidiano e dos autores com quem convive. Também merecem atenção as questões que advém do diálogo e do convívio com outros professores e profissionais da educação. O professor é a reflexão que faz sobre o seu saber e o seu fazer. A leitura é uma atividade social, que pode e deve ser compartilhada entre professores/alunos/família e comunidade. A escola é uma instituição onde o contato com o sistema de escrita é sistematizado, o local onde a criança deve ter a oportunidade de participar e de presenciar diversas atividades de leitura e escrita, e como atividade social, a leitura deve ser entendida como uma ação reflexiva, que pode permitir ao indivíduo desenvolver sua criatividade, criticidade e capacidade de comunicação, e permite o acesso à cultura e a uma emancipação de participação social, que ultrapassa os limites dos muros da escola. O incentivo à leitura deve ocupar um lugar de destaque no Projeto Político Pedagógico da escola, tanto na ênfase ao alunado, quanto na ênfase do processo de construção do corpo docente. CAGLIARI (1997, p.148) nos aponta:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa.

Sabemos que infelizmente na maioria das nossas escolas a realidade das práticas de leitura deixa a desejar. Perroux (1994, p. 141) destaca um aspecto importante da realidade escolar brasileira:

É necessário que, além disso, a escolarização seja competente, capaz de levar realmente à descoberta da língua escrita em todas as suas dimensões e possibilidades, capaz de criar intimidade efetiva com a cultura impressa.

Entendo que mais atenção deve ser dada à formação do professor (inicial e continuada) e dar-lhe melhores condições de trabalho é um desafio inerente às ações de uma política educativa de qualidade. Assim, o professor, poderá buscar atualização na sua formação nos âmbitos da dimensão cultural, da dimensão técnico- pedagógica e da dimensão crítica. Buscando assim melhorar sua prática e criando mais condições de crescimento para si e para seus alunos. Ao que escreve BRAULT (1994, p.93) “[...] que a prática pedagógica seja efetivamente uma consequência, um efeito, uma repercussão de saberes exteriores”.

O professor é um mediador cultural. Ele deve buscar, através da observação em sala de aula e do diálogo com os autores e outros profissionais da educação, compreender os mecanismos de aprendizagem e como intervir, com maior eficácia, junto aos seus alunos, servindo de guia e orientador do conhecimento. Na relação entre educação e cultura, surge quase que naturalmente o ato de ler, em todas suas dimensões, interligando e aproximando estes dois “mundos”. Para Yunes (1994, p. 74): “Se a educação é a mola do desenvolvimento, a cultura é a sua matéria prima, e a leitura – em processo interativo – o exercício de formação da consciência crítica”.

Precisamos priorizar a Educação de qualidade neste país. Prioritariamente e urgentemente, uma vez que somente dela, por ela e através dela surgirão as mudanças que tanto desejamos. Mesmo em condições adversas o professor precisa pensar e agir positivamente na formação de nossas crianças e jovens. Dialogo com Perrotti (1994, p. 146) que escreve sobre as crianças:

É preciso dotá-las de competência, é preciso que elas sejam atuantes, dinâmicas, que ajudem efetivamente na superação de resistências culturais que nos amarram e impedem de marchar rumo à verdadeira cidadania.

Assim, os sujeitos da escola e na escola são o alicerce central das mudanças necessárias em nossa sociedade. Cada professor deve buscar no seu cotidiano resgatar a força e a vontade de se fazer professor, de se fazer mediador do conhecimento e de ator dinâmico e reflexivo. Os Poderes Público e Privado devem dar mais atenção aos projetos de formação continuada dos professores, e buscar meios para que eles se concretizem de maneira mais eficiente, que sejam realmente propulsores de mudanças. Penso que o professor não deve ser o único a ser responsabilizado pela eficácia da educação no país, mas com certeza é parte essencial neste processo, e ele deve começar por si mesmo, buscando autoconhecimento e se fazendo entender e perceber como ator que exerce um importante papel na sociedade.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social, nem todas as pessoas tem acesso aos livros e a leitura de maneira satisfatória, muitas vezes a escola é o único

espaço onde a criança terá acesso a materiais de leitura, e faz parte da função social da escola fazer com que o aluno aprenda a ter o gosto pela leitura, o desejo de ler cada vez, a admiração pelo mundo mágico dos livros. Pois como prática essencial da vida em sociedade, a leitura pode sim, ser, além de transmissora de cultura e conhecimento, ser fonte de prazer e emoções. Para Cagliari (1997, p. 148) a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. A leitura é capaz de inserir o indivíduo no meio social e fazer-se entender e perceber como sujeito de direitos e de deveres, pois ao longo da vida se mostra como fator determinante na construção de sua identidade. A leitura é um processo social, que inicia na escola, mas deve ultrapassar seus muros, sendo um processo contínuo de desenvolvimento e busca pessoal.

Como elemento principal do despertar do prazer e do desenvolvimento da leitura em seus alunos temos o professor, que também deve buscar, ao longo de sua carreira, a leitura como suporte essencial para o bom desenvolvimento de sua prática. De acordo com Cavalcante:

A profissão professor é uma das mais belas e difíceis de ser exercitada, somos o profissional responsável por formar todos os outros profissionais existentes na sociedade, somos os profissionais que na medida do possível, busca articular o conhecimento de mundo dos alunos com os conhecimentos científicos escolares, somos assim um ser que deve estar aberto à pluralidade, a adequar nossas situações de acordo com a necessidade de cada aluno em época e contexto diferente. Somos então um ser que deve estar em constante aperfeiçoamento e abertos ao novo que surge constantemente.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Elie. **A identificação das práticas: instrumento de formação.** Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. In Anais.... Belo Horizonte. Fundação AMAE para educação e Cultura, 1994; 79-88.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** Ática, São Paulo, 1991.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A escola é lugar de gente que pensa sobre o que faz e faz o que pensa.** In: Sou professor! A formação do professor formador. Isabel Cristina Hierro Parolin (org). Curitiba, Editora Positivo, 2009.
- BRAULT, Michel. **Formação dos professores e profissionalização.** Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. In Anais.... Belo Horizonte. Fundação AMAE para educação e Cultura, 1994; 89-97.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** – São Paulo, Scipione, 1997.
- CAVALCANTE, Maria Jocelma Ferreira. O professor leitor e sua formação: um olhar sobre o curso de Pedagogia. www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_2035. Acesso em 03/08/2019.
- CHARTIER, Anne Marie. **A escrita na escola e na sociedade: os efeitos paradoxais de uma distância constatada.** Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. In Anais.... Belo Horizonte. Fundação AMAE para educação e Cultura, 1994; 149-162.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** -4. ed.-Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. **A leitura de textos oficiais: uma questão plural.** In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). Leituras do professor. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 93-117. FREITAS, M. T. de A. (org.). Narrativa de professores: pesquisando leituras.
- GERALDI, João Wanderley. **Políticas de inclusão em estruturas de exclusão.** Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e Escola, 1994, Brasília. In Anais.... Belo Horizonte. Fundação AMAE para educação e Cultura, 1994; 65-78.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Formação do leitor: importância da mediação do professor.** In: Alfabetização e letramento Contribuições para as práticas pedagógicas. Sergio Antonio da Silva Leite (org), 4ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2008. P. 129 154.

HAETINGER, Max G. **O professor do futuro, no futuro, rumo ao futuro.** In: ABC Educatio. Revista mensal da editora Criarp. Ano 6, número 50, outubro/2005, p.38-39.

OLIVA, Luiza. **Formação de professores: uma discussão atual.** In: Direcional Escolas. Revista mensal da Exclusiva Publicações Ltda. Ano 2, edição 14, março/2006, p.14-17.

PERROTTI, Edmir. **Leitura, cultura e universidade no Brasil.** Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. In Anais.... Belo Horizonte. Fundação AMAE para educação e Cultura, 1994; 139-148.

SANDRONI, Laura C. MACHADO, Luiz Raul (organizadores). **A Criança e o Livro.** Ática, São Paulo, 1991.

SARAIVA, Juracy Assmann (organizadora). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** – Porto Alegre: Artmed, 2001.

YUNES, Eliana. **Escrita e leitura na sociedade e na escola: o papel do estado.** Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. In Anais.... Belo Horizonte. Fundação AMAE para educação e Cultura, 1994; 171 – 176.

OS EMBATES EM TORNO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA CONTEMPORANEIDADE: DESCONSTRUINDO CONCEITOS E PRECONCEITOS

Celso Gabatz¹

INTRODUÇÃO

Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional. Consequentemente, a sexualidade deveria ser tratada com especial atenção em tempos de grande estresse social (RUBIN, 2003, p.1).

Há uma longa história de ansiedade e desconforto causados por questões de gênero e sexualidade, dentro e fora das tradições religiosas. Nos últimos anos, estamos testemunhando o surgimento de um tipo particular de desafio. A rejeição para com a noção de gênero enquanto conceito analítico. A resistência mais acentuada decorre, em grande medida, após o gênero como categoria reflexiva tornar-se parte dos quadros conceituais que buscam delinear com maior desenvoltura a realidade social em áreas como a pesquisa acadêmica, o ativismo político e a governança. Há uma compreensão do gênero como categoria parcial, incompleta e, frequentemente, precária.

Várias décadas de produção em torno de questões de sexo e gênero levaram a conceituar gênero como uma categoria analítica primordial. “Um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma das [...] principais formas de significar as relações de poder” (SCOTT, 1986, p. 1067). A consolidação do gênero no âmbito das políticas governamentais acabou por demandar uma “massificação do gênero” enquanto forma de abordagem e como ferramenta de articulação política. Esta referência à “massificação” chama a atenção para o fato de que o gênero adquiriu um uso mais ampliado, e, por outro lado, também o tornou mais tangível em sua reação ou oposição.

¹ Professor Colaborador e Pós-Doutorando nas Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia (UNIJUI). Graduado em Teologia (EST). Graduado em Filosofia (CEUCLAR). Bolsista PNPd CAPES. E-mail: gabatz12@hotmail.com

Os embates assumem diferentes formas. Há quem repercuta uma perspectiva mais sutil, pragmática e até estratégica, enquanto outros rejeitam de forma incisiva a própria noção de gênero. Os olhares contrários e o ativismo que se reúne em torno do termo “ideologia de gênero” são expressões que ampliam em muito as incompreensões e uma não disponibilidade para o diálogo. Neste contexto, o termo “ideologia” cumpre um papel retórico específico, porque invoca uma visão em que as áreas de crenças e ideias são separadas do âmbito da vida e da realidade. Por conta desta premissa, gênero passa a ser localizado, sobretudo, na dimensão do conhecimento. Em grande medida, as possíveis oposições ao termo são lidas a partir de projetos alternativos de produção deste conhecimento.

A luta contra o gênero também se baseia na linguagem política da “resistência contra a correção política e novas formas de totalitarismo”. O gênero seria a linguagem atrelada a uma conspiração global através da qual as elites tentariam subordinar o mundo. Em geral, esta iniciativa estaria alinhada com a vontade de tomar o poder e impor valores perversos e minoritários. O imperativo engendrado pela proposta sugere um jogo de forças onde existiria uma espécie de “nós contra eles” (STANLEY, 2018).

Os críticos às demandas de gênero se afirmam como interlocutores das preocupações de pessoas, supostamente, silenciadas e que, portanto, necessitam ser alertadas acerca das ameaças a que estão expostas. Dentro deste quadro, o gênero opera como um vínculo simbólico que une atores com objetivos e estratégias divergentes contra um inimigo comum. É possível afirmar que, em certo sentido, as mobilizações incidem mais na realidade do gênero tornando-o, por extensão, um tema conhecido, reafirmando sua relevância e incidência na vida das pessoas.

A ideologia de gênero mostra a incubação e normatização de um estilo de vida no plano interno estadunidense para subsequente projeção na ONU e irradiação pelo mundo afora via maquinaria internacional dos Direitos Humanos (...). O papel do feminismo antimaterno na formulação do corpo conceptual de base, bem como a contribuição da teoria desconstrutivista no processo de elevação do aborto ou da sodomia e costumes afins a estatuto de direitos fundamentais, são postos em paralelo com a carona na noção de minoria então providencialmente disponibilizada na campanha para a igualdade civil (VERO, 2016, p.4).

O gênero como categoria de análise conjuntural vem encontrando resistência, notadamente, a partir de posições teóricas e políticas que acentuam a perspectiva das disputas. Os embates incluem paradigmas neoliberais e positivistas que têm escassas análises sociológicas do poder, mas também certas perspectivas marxistas que seguem sendo mal equipadas para dar conta das parcelas de poder que

não podem ser reduzidas a um único conjunto de relações que incide nas classes socioeconômicas (BUTLER, 2013).

A “ideologia de gênero” repercute no mundo de maneiras diferentes. No Brasil, em particular, embora a influência da religião católica sempre tenha sido constante e com um papel de liderança estratégica durante o período colonial e nos momentos da ditadura militar, o interesse em influenciar a tomada de decisão dos governos mostra um mapa geopolítico mais complexo, caracterizado pelo surgimento de novas igrejas que também tentam incorporar-se às suas demandas.

Portanto, é a partir de um contexto peculiar que surge o itinerário para a abordagem do tema aqui proposto. Interessa-nos, sobretudo, descortinar as condições que possibilitaram que determinadas ideias e valores morais passassem a ser incorporados no debate público atual. Busca-se interrogar, pois, de que maneira esta agenda passou a delimitar as propostas no âmbito educacional e, também, as condições de produção e emergência de uma trama discursiva em torno do sexo, gênero e família com forte apelo popular e político.

CONCEITOS E PRECONCEITOS DE GÊNERO

A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. Nesses períodos o domínio da vida erótica é, de fato, renegociado (RUBIN, 2003, p.1).

O sexo é um elemento político. Ao ser realçado em sua dimensão política, ele é, por extensão, também um parâmetro que se afirma nos meandros de uma construção histórica de poder. Michel Foucault em sua *História da sexualidade* (2001) questionou a hipótese repressiva do sexo, de modo a recolocá-lo, a partir do século XVII, em uma teoria geral dos discursos. Não se tratava de demonstrar como a hipótese repressiva era equivocada, mas, observar aquilo que estava sublinhado ao se falar do sexo, dos lugares, das instituições.

O propósito era compreender quais meios o poder acentuava e “de que maneira o poder penetrou e controlou o prazer cotidiano a partir dos efeitos [...] de recusa, bloqueio, desqualificação, mas, também, de incitação, de intensificação, [...] das técnicas polimorfas do poder” (FOUCAULT, 2001, p. 17). Tratava-se, assim, de observar o regime de poder, saber e prazer que sustentou e colocou o sexo,

exaustivamente, em um discurso recorrente na história da humanidade representado por um controle dos corpos e das condutas.

O conceito de “gênero” surge como contraponto ao espectro essencialista do “sexo”, a partir do desenvolvimento dos estudos feministas em meados do século XX. É fundamental compreender, todavia, que a divisão entre “gênero” e “sexo” não deveria produzir categorias antagônicas (sexo/natureza – gênero/cultura) na medida em que estas reforçam a naturalização da sexualidade, mas, sim, categorias híbridas e interseccionais, ampliando o campo da sexualidade para além do ato sexual e da esfera biológica (SCOTT, 1986. p. 1053-1075).

Desde o lançamento da obra seminal da pensadora francesa Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, no ano de 1949, houve uma separação entre o que é natural e, principalmente, o que é social. Para Beauvoir, se o propósito é acabar com um preconceito, o jeito mais promissor de fazê-lo seria acabar com as bases sobre as quais ele é construído. Significa, portanto, ter a liberdade para escolher não somente aquilo que é determinado. Por isto, não deixa de ser uma afirmação pouco lógica que a discussão de gênero seja vista com base em uma “ideologia” que busca determinar o que crianças e jovens serão no futuro (BEAUVOIR, 1967).

O livro *The Gender Agenda: Redefining Equality*, da escritora estadunidense Dale O’Leary, publicado no final dos anos 90, é uma delimitação inicial importante para se entender as atuais formulações teóricas que buscam contradizer os movimentos feministas e LGBT, principalmente por ser amplamente citado nos materiais acerca da “ideologia de gênero”. De acordo com a autora existiria uma linha histórica do avanço das políticas de gênero no plano internacional. Sua constatação é de que haveria uma conspiração pela destruição dos valores cristãos, aprofundando inclusive nas diferentes perspectivas de feminismo e nas políticas de gênero da Organização das Nações Unidas (ONU).

Na América Latina a primeira referência oficial ao termo ideologia ligado ao conceito de gênero, aparece no ano de 1998 em uma nota intitulada - *La ideología de género: sus peligros y alcances* - emitida pela Conferência Episcopal Peruana. O documento, dividido em mais de uma dezena de tópicos, discorre sobre a existência de uma natureza humana originada a partir da lei natural, imutável, criada por Deus, comprovada científica e biologicamente. A nota demonstra como os defensores de uma “ideologia de gênero” promovem a desconstrução da família, da educação, da cultura e das religiões (ALZAMORA, 1998).

A conferência refere que este movimento ideológico aprofundou sua incidência nos Estados Unidos para depois alcançar os países menos desenvolvidos. O

principal argumento é de que por falta de informação as pessoas tendem a não compreender os perigos e o alcance a favor do gênero. Tal fato poderia ser comprovado, por exemplo, pela grande quantidade de materiais educativos difundidos em colégios e universidades.

Para os apaixonados defensores da “nova perspectiva”, não se devem fazer distinções porque qualquer diferença é suspeita, má, ofensiva. Dizem ainda que toda diferença entre o homem e a mulher é construção social e, por conseguinte, precisa ser alterada. Buscam estabelecer uma igualdade total entre homem e mulher sem considerar as naturais diferenças entre ambos, especialmente as diferenças sexuais; mais ainda, relativizam a noção de sexo de tal maneira que, segundo eles, não existiriam dois sexos, mas sim muitas “orientações sexuais”. Com efeito, os mencionados promotores do “gênero” não encontraram melhor opção do que declarar guerra à natureza e às opções da mulher [...]. Não obstante, diante da evidência de que estas diferenças são naturais, os promotores da “nova perspectiva” não questionam suas teorias, preferindo mais atacar o conceito de natureza (ALZAMORA, 1998).

Fica evidente que, desde o seu início, o movimento de oposição às demandas de gênero se constituiu como forma organizada e com o propósito de ampliar conceitos específicos da área em relação a uma possível hegemonia, patriarcado, heterossexualidade, orientação sexual, homofobia. A pretensão que sempre prevaleceu era a de alertar a população acerca de uma nova perspectiva de gênero que seria contra a própria natureza. Reconhece-se, para tanto, de maneira detalhada, os textos e programas de estudos feministas e de gênero em muitos colégios e universidades.

Aqui no Brasil, o livro do jurista argentino, Jorge Scala - *La Ideología del Género. El género como herramienta de poder* (2010), serviu como base para a introdução e ampliação do tema. Para Scala a “ideologia de gênero, por ser falsa y antinatural, a la postre no convence, y sólo puede implantarse en forma totalitaria” (p. 13) e que “es la actual ideología del mal” (p. 189). O autor também apresenta o que considera os antecedentes históricos da “ideologia de gênero”, a saber: 1 - Ideólogos da “revolução sexual”, a partir da fusão entre as proposições de Karl Marx e Sigmund Freud. 2 - Ideias construtivistas sociais presentes em Jaques Derrida e Michel Foucault. 3 - Pressupostos existencialistas e ateus segundo Simone de Beauvoir. 4 - Feminismo de gênero, basicamente a partir do feminismo teórico estadunidense e que depois viria a se transformar em “lobby homossexual”.

A partir desta ótica, os movimentos feministas ao buscarem a “igualdade” entre homens e mulheres, primeiro no âmbito público e depois no âmbito civil, construíram uma ideia de opressão vivida pela mulher. Para Scala, tal opressão seria falsa. As mulheres não teriam sofrido, historicamente, a submissão, mas, sucumbido

a uma crise em sua identidade com o surgimento da pílula anticoncepcional, na década de 1960, aceitado tornar-se objeto de prazer, seguindo, portanto, um caminho equivocado, já que a relação sexual não seria mais para a procriação. Neste contexto de ações feministas, as mulheres teriam passado a reivindicar também a igualdade sexual. Assim, as reivindicações e os estudos feministas estariam gerando uma nova antropologia, ou melhor, uma “ideologia feminista”, muito negativa para a convivência humana (SCALA, 2010, p. 43-44)

Por meio de uma tematização alarmista acerca dos riscos da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visava garantir maior espaço à Igreja e, ao mesmo tempo, conter o avanço de políticas sexuais voltadas a garantir ou ampliar os direitos sexuais de mulheres, pessoas não heterossexuais e outros grupos dissidentes da ordem sexual hegemônica. Os movimentos investem de forma maciça na naturalização das concepções de família nuclear patriarcal, da maternidade, do parentesco, da heterossexualidade e complementaridade entre os sexos. Deste modo, procura-se promover a restauração de uma ordem sexual tradicional e reforçar as disposições das normas de gênero, da heterossexualidade e da heteronormatividade.

Não casam, não querem filhos e detestam a família. São geralmente lésbicas – pelo menos, as ideólogas de destaque. Hostilizam o macho heterossexual com o apoio da população gay. E o que idealizam, muito sugere uma ditadura LGBT. (...) Qualquer seguidor da fé LGBT deve decorar essas linhas e recitá-las de cara virada para Meca cinco vezes ao dia, porque expressam a quintessência do credo do gênero (VERO, 2016, p. 68).

O apelo a uma pretensa “moralidade” se espalhou na esfera pública, e, especialmente, na arena política, catalisando manifestações contrárias às políticas sociais, reformas jurídicas, ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações sexistas. Com efeito, o que é possível vislumbrar na atuação destes setores, é uma intencionalidade de se opor às ações voltadas para a descriminalização do aborto, a legalização do casamento igualitário, o reconhecimento do direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero (ROSADO-NUNES, 2015).

A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E SEUS DESDOBRAMENTOS

Os pânico morais raramente aliviam um problema real já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos “vícios” como crimes. A criminalização de comportamentos inócuos como a homossexualidade,

prostituição, obscenidade, ou consumo recreativo de drogas é racionalizado ao representá-los como ameaças à saúde e segurança, mulheres e crianças, segurança nacional, a família, ou a civilização em si mesma. Mesmo quando a atividade é entendida como inofensiva, pode ser banida pela alegação de “levar” a algo ostensivamente errado [...] Edifícios grandes e poderosos foram construídos com base em tais fantasmas. Geralmente o surto resultante de um pânico moral é precedido por uma intensificação de tais representações excludentes (RUBIN, 2003, p. 32).

O conservadorismo cristão, fortemente alinhado com o liberalismo econômico, se tornou um dos alicerces dos recentes movimentos da conjuntura política brasileira. O impedimento da presidenta Dilma Rousseff foi visto como um símbolo da derrocada das políticas de esquerda: do “marxismo cultural”, da “ideologia de gênero”, da “ditadura gay”, da “doutrinação comunista”. Importante ressaltar que este avanço da *ideologia de gênero*, em sua essência, é uma ameaça à consolidação de valores básicos da democracia, como o respeito à diversidade humana, a laicidade do Estado e o combate à discriminação e violência contra minorias.

Vejo as ofensivas contra a “ideologia de gênero” como a busca de naturalização de posições – as visões bem situadas e particulares de alguns, no caso de grupos religiosos, apresentadas como fossem universais. Nesse caso, o recurso à ideia de que existe uma natureza/verdade e uma ideologia/falsidade é o dispositivo central para a universalização de uma posição bem situada (BIROLI, 2015).

Neste sentido, não se trata de um fenômeno isolado ou alguma especificidade, em termo de políticas sexuais, do avanço do conservadorismo político no Brasil. Uma estratégia política que busca não apenas o retrocesso das políticas feministas e LGBT, mas também a consolidação da naturalização do mundo social, visando a manutenção do sistema econômico capitalista e seu ordenamento sociocultural racista, patriarcal e heterossexual.

Discursos, narrativas, slogans e argumentos padronizados. Ações articuladas nos púlpitos, nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no congresso nacional. Eleição de religiosos nos parlamentos e influencia estratégica no âmbito das políticas públicas e na criação de leis. A promoção constitucional da diversidade vista como “ideologia” ou “doutrinação”. Trata-se de um enfrentamento direto aos direitos das mulheres, às conquistas de minorias sexuais, às políticas de igualdade em detrimento da reafirmação da legitimidade moral e religiosa das desigualdades, do patriarcado, da heteronormatividade, da homofobia, da transfobia.

A ideologia de gênero afirma que o homem e a mulher não diferem pelo sexo, mas pelo gênero, e que este não possui base biológica, sendo apenas uma construção socialmente imposta ao ser humano, através da família, da educação e da sociedade. Afirma ainda que o gênero, em vez de ser imposto, deveria ser livremente escolhido

e facilmente modificado pelo próprio ser humano. Ou seja, ao contrário do que costumamos pensar, as pessoas não nascem homens ou mulheres, mas são elas próprias condicionadas a identificarem-se como homens, como mulheres, ou como um ou mais dos diversos gêneros que podem ser criados pelo indivíduo ou pela sociedade. Deveria ser considerado normal passar de um gênero a outro e o ser humano deveria ser educado, portanto, para ser capaz de fazê-lo com facilidade, libertando-se da prisão em que o antiquado conceito de sexo o havia colocado (TONDELLO, 2015).

É salutar observar que a argumentação enseja um cunho essencialista balizado por um discurso afeito às particularidades biológicas. Combate-se os pressupostos das teorias e movimentos feministas e sexuais que delimitam a sua atuação a partir de desigualdades de gênero, normatividades e regulações das sexualidades como construções sociais e culturais, historicamente localizadas. Existe um conceito de “natureza humana” como decorrente de uma “lei natural” dada por Deus, comprovada pela biologia e, portanto, inalterável. Uma peça fundamental na argumentação que sustenta a condenação do gênero qualificado como uma “ideologia”, com forte conotação negativa.

Na perspectiva epistemológica, não é possível afirmar a existência de uma “ideologia de gênero”. Usar este termo para designar qualquer discussão de gênero serve para dar um tom de autoritarismo e de imposição, de acordo com alguma interpretação instrumental ou enviesada acerca da “ideologia”. Serve, também, por extensão, para perceber que qualquer pressuposto concernente ao ideológico seria, necessariamente, mentiroso, distorcido ou sem embasamento. As formulações aleatórias servem como poderosos dispositivos retóricos que fomentam polêmicas, intimidações e ameaças contra atores ou instituições dispostas a contribuir com uma agenda em prol da diversidade. No âmbito desse empenho reacionário, o propósito é de instaurar um ambiente de pânico moral contra grupos sexualmente vulneráveis ou marginalizados. Pouco importa se determinado rótulo não possui um referente conceitual lógico. Busca-se um discurso que apela para uma suposta “ordem” a partir de alguma estratégia discursiva que facilita a adesão e a mudança naquilo que se anuncia (SHELDON, 2012).

Em geral, os defensores desta pauta em vez de ampliar o debate, acentuam uma preferência por ridicularizar ou estigmatizar adversários que, grosso modo, são responsáveis pela destruição das famílias. São vistos como gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos. Possíveis pautas devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, reduzidas a uma teoria sem lógica, e, portanto, grotesca, para serem, finalmente, denunciadas e repelidas (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012). Os debates, interrogações e problematizações, bem como os instrumentos e os resultados

produzidos pelos estudos científicos e acadêmicos são objetivados como uma perigosa, enganosa e ilegítima “teoria/ideologia”, que, por meio de “manipulações linguísticas”, tenderia a reproduzir a “colonização da natureza humana”. Não há, pois, maior interesse pela contestação acadêmica (ROSADO-NUNES, 2015. p. 1237-1260).

Com frequência se apregoa uma “doutrinação totalitária”, de raiz marxista, mais opressiva e perigosa do que o próprio marxismo, camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade. Seria uma diretriz que serve de referência à ONU. Não por acaso, é frequente o emprego do termo *gender*. O propósito é promover um estranhamento e, por conseguinte, o rechaço de um conteúdo, visto como “propaganda” impositiva do imperialismo cultural dos Estados Unidos, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por “lobbies gays” e feministas defensores do multiculturalismo e do politicamente correto. Em última análise, seriam extremistas ambientais, neomarxistas, pós-modernos, mais preocupados em garantir a hegemonia da “ideologia de gênero” em diferentes contextos e realidades como uma espécie de ditadura (SCALA, 2010).

Entre tantas questões que fazem parte do arcabouço conservador, uma tem sido mais incisiva: a defesa da primazia ou da exclusividade da família na educação moral e sexual dos filhos. De acordo com o imaginário recorrente, a educação das crianças e adolescentes não deveria sofrer qualquer interferência, muito menos da parte de escolas públicas que, supostamente, buscam implantar uma ditadura de gênero e, portanto, foram convertidas na sua maioria em “campos de doutrinação”. É importante destacar que é justamente o cotidiano das escolas que vem recebendo maior atenção destes movimentos na medida em que a defesa da primazia das famílias na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos escolares e à liberdade docente, em nome de um “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero” (LOURO, 1997).

Os debates e mudanças legislativas, ocorridos no Brasil nas últimas décadas seriam, por exemplo, efeitos do “marxismo cultural, da doutrinação ideológica, do totalitarismo de esquerda e ditadura cultural” (LOBO, 2016). Nesse mesmo sentido, as disputas por uma educação laica e democrática, com ênfase nas questões de gênero e sexualidade, que transcorreram ao longo do processo de democratização, são retratadas como uma conspiração mundial com o objetivo de ocupar escolas e fazer a lavagem cerebral de professoras e alunos de modo a promover uma nova ordem mundial organizada em torno à destruição das famílias.

A “ideologia de gênero” passou a ser, notadamente, uma categoria retórica e política capaz de mobilizar muitas pessoas. Engendrado no âmago de um dispositivo

conservador e reacionário, este paradigma se relaciona a processos de reformulação, atualização e legitimação de uma determinada visão dos seres humanos e de suas múltiplas estratégias de poder. Isso significa que são processos que na percepção do senso comum retratam uma naturalização das assimetrias de gênero e da sexualidade (COELHO; SANTOS, 2016, p.27-48). O desafio que se impõe é de que tais elementos sejam compreendidos e debatidos não apenas a partir de certos marcos morais, religiosos e de cunho tradicional marcados pela incidência de certas “verdades” intransigentes.

Para as Igrejas, a fragilização do modelo tradicional de família sobre o qual se assenta o edifício mais que milenar de sua institucionalidade soa como o alarme que anuncia a sua própria fragilização. A manutenção do dispositivo familiar é crucial para as instituições. Diante do avanço dos ideais democráticos de sociedades que se regulam pelo contrato entre indivíduos livres, a Igreja investe na defesa da moralidade social, política e individual.

Apresentar-se como a guardiã da moral é uma de suas estratégias para que ou discurso e a ação das instituições eclesiais na esfera pública sejam recebidos e aceitos por muitas pessoas. A civilização do controle e do medo instaurada pelo Cristianismo, associada à repressão do prazer e à suspeita sobre o sexo é inseparável da desvalorização simbólica e social. As diferenças biológicas, constantemente invocadas, validam a atribuição das mulheres à esfera doméstica, reafirmando a legitimidade de sua exclusão da esfera pública e reiterando sua inferioridade social e política (BURGGRAF, 2001).

O desafio é indagar sobre os silêncios, os preconceitos, as práticas discriminatórias e violentas que acompanham as vidas de pessoas que rompem com padrões fixos de masculinidades e feminilidades ou de outras cujos prazeres, desejos e afetos não se enquadram em uma normatividade. Isso implica em intervir de forma ética, no sentido de construirmos relações mais humanas e justas, nas quais as diferenças não sejam vistas e nem tratadas como inferioridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de autoria do filósofo e crítico literário inglês, Terry Eagleton, a frase: “ideologia é como mau hálito, só os outros tem” (MIRANDA, 2019). Buscar caminhos de diálogo acerca das questões de gênero, sexualidade e temas afins, significa enfrentar acusações e incompreensões. Ideologia virou sinônimo de ilusão, fantasia, mentira. Nessa onda a “ideologia de gênero” parece ser uma tese sem necessidade de

muitos argumentos. É vista por uma boa parcela da sociedade como algo pernicioso para as crianças, capaz de violar a liberdade das famílias e a integridade das igrejas.

É fácil perceber a confusão e a histeria coletiva em torno do assunto. “Querem destruir a família!” é a palavra de ordem. O resultado é uma avalanche de revolta que arrasta pessoas por conta de um entendimento distorcido. Ao dialogar com amigos, vizinhos ou até desconhecidos na rua, não são raras opiniões do tipo: “o governo quer impor o absurdo nas escolas; será preciso ensinar cartilhas com conteúdo pornográfico; mostrar que não existe mais homem ou mulher; incentivar a homossexualidade, estimular a masturbação, aceitar a pedofilia, o incesto, etc.”.

De acordo com os críticos ao debate, a “ideologia de gênero” seria uma imposição totalitária, ditatorial, com o objetivo de criar uma sociedade marxista, atea, perversa, iníqua, com conceitos falaciosos, antinaturais e esdrúxulos que levariam ao adoecimento da vida humana, tornando-a uma aberração imoral. Partindo do princípio de que a ideologia é uma forma de pensamento que oprime, distorce e falseia a realidade, buscou-se, nesta abordagem, ampliar o entendimento sobre questões que fazem parte desta problemática.

Observou-se que entre os riscos há, sobretudo, a recorrente deturpação das premissas fundantes da democracia e dos direitos individuais por conta de ofensivas orquestradas por lideranças religiosas com forte ingerência política. Embora se afirme uma tendência contra alguma “ideologia”, na verdade, o que ocorre é uma atuação estratégica para frear e interromper a consolidação de valores importantes para a harmonia social, como no caso do tratamento igual aos indivíduos, independentemente do que os singulariza e a promoção do respeito à pluralidade e diversidade.

A diversidade de corpos, valores, estilos de vida é própria de nosso tempo. Por ser algo constitutivo de uma época, requer o desafio de olhar ao redor sem anular vidas ou experiências de pessoas, mesmo que com elas não concordemos. Respeito e alteridade é prerrogativa elementar para quem aspira construir uma sociedade mais justa e fraterna. Não é pela intolerância que a diversidade será apagada, pois a animosidade gera mais sofrimentos, mais opressão e mais violência para com o outro (FREIRE, 2006).

É no senso comum que as pessoas vão alardeando verdades difusas e sem muita preocupação com os fatos. O que está em questão e que deveria ser o argumento mais importante é se teremos diretrizes orientadas para a igualdade, a tolerância e a diversidade ou se teremos noções alicerçadas na superioridade, exclusivismo e exclusão. As preocupações com a formação educacional deveriam apontar apenas

numa direção: menos violência, mais tolerância, mais respeito, inclusive à diversidade humana e sexual.

Estudar questões de gênero significa refletir sobre as desigualdades entre homens e mulheres e as implicações negativas dessas desigualdades. É compreender o alto índice de discriminação e violência contra as mulheres e contra as minorias raciais, religiosas e sexuais. Significa levar a sério os infinitos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes. É educar para superar o machismo e o sexismo. É educar para o respeito à diversidade, de modo a não fomentar o preconceito e a discriminação. Educar para a igualdade nas relações de gênero é dizer não à violência, pois a destruição da sociedade acontece com a destruição da subjetividade das pessoas. Não há futuro para uma sociedade cujo pensamento nasce do ódio, da intolerância e da falta de capacidade em dialogar.

REFERÊNCIAS

- ALZAMORA Revored, Oscar. La ideología de género: sus peligros y alcances. Lima: Comisión de la Mujer; Comisión Episcopal de Apostolado Laical, **Conferencia Episcopal Peruana**, 1998.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BIROLI, Flávia. O que está por trás do boicote religioso à “ideologia de gênero”. In: <https://revistaforum.com.br/noticias/o-que-esta-por-tras-do-boicote-religioso-a-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 30 de Ago. 2019.
- BURGGRAF, Jutta. “**Qué quiere decir género**”. En torno a un nuevo modo de hablar. Promesa: San José, Costa Rica, 2001.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013
- COELHO, Fernanda Marina Feitosa; SANTOS, Naira Pinheiro dos. A mobilização católica contra a “ideologia de gênero” nas tramitações do plano nacional de educação brasileiro. **Religare**, Vol.13, n.1, Jul. 2016, p. 27-48.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- LOBO, Marisa. **A ideologia de gênero na educação** – como essa doutrinação está sendo introduzida nas escolas e o que pode ser feito para proteger a criança e os pais. Curitiba: Ministério Marisa Lobo, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro, Petrópolis; Vozes, 1997.
- MIRANDA, Gabriel. O Debate sobre Segurança Pública em Tempos de Pós-Verdade. In: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/02/o-debate-sobre-seguranca-publica-em-tempos-de-pos-verdade-por-gabriel-miranda/> Acesso em: 10 de Set. 2019.
- O’LEARY, Dale. **The Gender-Agenda**: redefining equality. Lafayette: Vital Issues, 1997.
- RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, n. 21, 2003. p. 1-88.

ROSADO-NUNES, Maria J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, jul/set. 2015. p. 1237-1260.

SCALA, Jorge. **La ideología del género o el género como herramienta de poder**. Rosario: Ediciones Logos Ar, 2010.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, Bloomington, v. 91, n. 5, 1986. p. 1053-1075.

SHELDON, Louis. P. **A Estratégia**. O plano dos homossexuais para transformar a sociedade. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, 2012.

STANLEY, Jason. **Como Funciona o Fascismo**. A política do “nós” contra “eles”. L&PM: Porto Alegre, 2018.

TONDELLO, Dom Neri José. Nota da CNBB: “ideologia de gênero”. **Conferência Nacional dos Bispos do Brasil**: Regional Oeste II. Publicado em 6 de junho de 2015. Disponível no *site*: <http://www.diocesederondonopolis.org.br/2015/2015/06/nota-da-cnbb-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 08 de Set. 2019.

VERO, Justino. **E por falar em preconceito e gênero...** Rio de Janeiro: LMJ Mundo Jurídico/GZ Editora, 2016.

VITAL DA CUNHA, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e Política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

AÇÃO E REFLEXÃO: CRITICIDADE NO MUNDO CONTEMPORANEO.

Cintia Maria Honório¹

“Ler não é decifrar, escrever não é copiar.”

Emília Ferreira

Por muitas décadas as políticas governamentais voltadas à educação básica, tem promovido diversas ações materializadas em programas educacionais voltados à alfabetização, fato que acabou por gerar debates acerca do que é realmente alfabetização e que se uma pessoa alfabetizada pode tornar-se um cidadão crítico e atuante na sociedade em que está inserida. Principalmente pelo fato de que a sociedade contemporânea exige da população, não somente o ato de decodificar palavras, mas sim desenvolver habilidades e competências que ultrapassem meramente o ato de ler e escrever, ou realizar cálculos matemáticos resultantes do trabalho pontual com a alfabetização tanto no componente curricular de Língua Portuguesa quanto no de Matemática.

Criou-se então um desafio, sobretudo para as escolas públicas, de criar condições para que os indivíduos possam não apenas aprender a ler, a escrever, e realizar cálculos matemáticos, mas que possam atuar como sujeitos em práticas sociais, que se utilizem da modalidade da linguagem para interpretar e compreender a realidade.

A mais recente orientação pedagógica de caráter nacional, materializada por meio de um documento norteador à todas as instituições de ensino do país, a Base Nacional Comum Curricular, preconiza a importância do trabalho com as diferentes linguagens que coexistem nas práticas sociais.

“As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

¹ Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialização em Educação especial e inclusiva e Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Instituição Faculdade de Educação São Luís, Mestranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail: cintia.m.h@uol.com.br

Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.” (BNCC, 2018. P.63)

Buscando-se a formação integral do indivíduo torna-se, portanto, de grande importância possibilitar o acesso ao mundo cultural sistematizado, onde o indivíduo possa desenvolver não somente a cognição, como o pensamento ético, crítico, estético e ampliar seu repertório cultural. Mas será que este trabalho diversificado e contextualizado realmente ocorre nas práticas pedagógicas desenvolvidas? Os docentes das séries iniciais possuem formação e estão preparados para este tipo de prática? A criança de seis anos ou menos possui desenvolvimento cognitivo e emocional condizente a esta prática pedagógica? As escolas estão equipadas com materiais e recursos didáticos? Estas e muitas outras indagações promovem e enriquecem os debates frente ao processo de alfabetização e sobretudo do letramento nas diversas linguagens.

Como início de uma discussão, em relação a alfabetização e o letramento, é necessário falar de alguns conceitos para que se possa compreender a relevância do trabalho contextualizado e fundamentado nas séries iniciais, pois é de acordo com a formação teórico-prática que cada docente concretiza sua prática pedagógica, resultando na aprendizagem dos estudantes. Importância corroborada por Soares (2005, p.15)

(...) de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido.

Soares (2005), alerta para uma importante distinção entre aquisição e desenvolvimento da língua. Qualquer cidadão brasileiro, por exemplo, é falante em sua língua materna, pois ele se apropria da língua como forma de comunicação já na primeira infância, que segundo Valle (2013) esta aquisição ocorre em casa, no contato com a família ou outras comunidades linguísticas, que se expande ao longo do tempo, por conta da interação social com amigos, colegas da igreja, do clube, do trabalho, ou seja, ao longo de sua vida o indivíduo desenvolve habilidades linguísticas constantemente, sejam nas práticas sociais e/ou por meio do ensino formal.

Ler e escrever, linguisticamente é definido como aprender a decodificar e codificar o código alfabético², ou seja, é se apropriar do código escrito, fazendo uso

² Nosso sistema de escrita é chamado de “alfabético” ou “alfabético ortográfico” porque representa sons ou fonemas, ou seja, cada letra representa um som. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

para expressar a fala e, portanto, adentrar no universo comunicativo sistematizado podendo se expressar de forma verbal ou não verbal compreendendo o sistema de escrita. Isto ocorre na medida em que o estudante passa a relacionar sons com letras, codificando e decodificando palavras, frases e por fim textos. Que nesta premissa, segundo SOARES (2005, p.15,16)

“(...) ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita: nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (...)”

Alfabetizar, portanto, é propor aos estudantes a análise fonológica e estrutural das palavras, como reflexão da própria língua. Assim, é de suma importância que o docente propicie estas duas análises, fazendo com que o estudante fale sobre a escrita alfabética, sobre sua própria escrita, para que ele possa compreender os segmentos sonoros das palavras, a relação fonema-grafema (som e letra), pois somente assim pode ser garantido uma apropriação eficaz do sistema alfabético.

Pois, quando atinge o nível alfabético realmente, o estudante deu um grande salto, descobriu o “segredo” do código alfabético: Percebe a relação qualitativa fonema x grafema; compreende que cada letra tem valor sonoro menor do que a sílaba e que não se escreve somente uma letra para toda sílaba oral; faz a análise da correspondência grafema x fonema das palavras que vai escrever; percebe os vários elementos que compõem o sistema da escrita distinguindo as unidades linguísticas: letra, sílaba e frase.

Letramento ou cultura letrada é definida por Magda Soares como sendo a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 1998, p.47). Alfabetizar, na perspectiva do letramento, ou alfabetizar-letrando é instrumentalizar os estudantes com o código alfabético para que estejam aptos ao seu uso. Ensinar o código escrito na cultura centrada no letramento significa alfabetizar de forma dinâmica, ou seja, através das práticas sociais, culturais, de leitura, oralidade e escrita.

Assim, o mais importante no processo de letramento é proporcionar o acesso do estudante a cultura escrita e comunicativa, por meio da participação em experiências variadas com diferentes situações de leitura e escrita que oportunizem o acesso a diferentes tipos de gêneros e suportes textuais e visuais.

“(...) entendemos o gênero textual como uma **ferramenta**, isto é, um instrumento que possibilita exercer uma **ação linguística** sobre a realidade. Assim, no plano da linguagem, o aprendizado dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam

entre nós, além de ampliar sobre maneira a nossa competência linguística e discursiva, aponta-nos inúmeras formas de participação social por meio da linguagem (VALLE, 2013 p.80).

Para Leda Verdiani Tfouni, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2004, p. 20).

No entanto, é importante explicitar a indissociabilidade dos dois processos: alfabetizar, com base no letramento, respeitando a especificidade do ensino e aprendizagem da língua escrita sem dissociá-la do processo de letramento e a especificidade do ensino e aprendizagem do letramento sem dissociá-lo da alfabetização. Este é o cerne da questão: como realizar este encaminhamento na sala de aula?

Entendendo que se as práticas de leitura e escrita são heterogêneas, diversas em sua essência, forma e intencionalidade, torna-se importante a diversificação do trabalho com a apropriação da leitura e escrita, disponibilizando a análise e reflexão de diferentes suportes, gêneros textuais e linguagens, como também levar em conta que uma língua nem sempre é falada da mesma forma por seus usuários, ela também sofre variações ao longo do tempo e do espaço.

Em relação ao tempo a língua sofre alterações não somente na fala como também na escrita ortográfica ou gramatical como na semântica, por exemplo: no início do século XIX, as moças eram chamadas de mademoiselles e não faziam anos, completavam primaveras.

As variantes regionais, também podem ser observadas, VALLE (2013 P.28) exemplifica:

“(...) as variantes regionais da palavra canoa, de acordo com o Dicionário Houaiss da língua portuguesa: ‘almadia, batelão, beiro, bero, casco, dongo, galeota, igara, igarité, montaria, pacote, píroga, tona, tone, ubá, vigelença’” (HOUAISS; VILLAR, 2009)

A variação linguística pode ser percebida dentro de determinados grupos sociais. Os indivíduos ao buscarem relações sociais com interesses comuns, agrupam-se, criando em alguns casos uma linguagem própria, como no caso de jogadores de futebol, policiais, grafiteiros... Nas atividades profissionais a variação linguística também acontece, sobretudo quando os profissionais se referem a termos técnicos, que estão ligados diretamente à prática profissional.

Levando-se em conta que, em diferentes situações comunicativas a língua sofre alterações, o texto (verbal ou não verbal) deve estar relacionado a seus contextos de produção, assumindo a centralidade no trabalho pedagógico, oportunizando o desenvolvimento de habilidades que promovam o uso significativo da linguagem nas diferentes práticas sociais.

“Na origem de toda a atividade comunicativa do ser humano está a linguagem, que é a capacidade de nos comunicarmos por meio de uma língua ou de outro sistema organizado e convencional de sinais, usados pelos membros de uma mesma comunidade. Inúmeras linguagens podem ser utilizadas nos atos de comunicação (...) (VALLE, 2013 p. 24)”.

Como Valle nos aponta, inúmeras são as linguagens que podem ser utilizadas na comunicação entre seres humanos, como: placas de trânsito, código Morse, alfabeto manual de surdos-mudos (Libras), uma música, outdoors, uma apresentação cênica, uma pintura, uma fotografia dentre tantas outras.

Pois, expressar-se por meio da linguagem sempre faz parte da história humana. E, desde tempos imemoriais a humanidade se expressa de diferentes maneiras em busca de melhorar a sua sobrevivência, de obter conhecimento, reforçar ou divulgar uma ideia religiosa e ou política, ou simplesmente para se satisfazer esteticamente. Que estas situações comunicativas acontecem de forma dinâmica e estão presentes em toda a sociedade, mesmo que se materializando de formas distintas.

Ao se propor um encaminhamento pedagógico voltado ao letramento do indivíduo, deve-se oportunizar o acesso à diferentes linguagens, com suportes e técnicas variadas, visando a ampliação da apropriação da realidade por parte do indivíduo que passa pelo processo de letramento.

“Inúmeras são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias: está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação (D’ONÓFRIO, 1995)”.

A informação visual é o mais antigo registro da história humana, utilizada também nas sociedades atuais fazendo uso de mensagens cada vez mais elaboradas, por meio da televisão, jornais, revistas, filmes, histórias em quadrinhos, websites...O indivíduo para compreender e interpretar estas mensagens devem estar instrumentalizados, ou seja, alfabetizados e letrados.

Ao se alfabetizar na língua escrita, o indivíduo necessita decodificar a mensagem verbal, para isto deve dominar o alfabeto, as sílabas, a gramática, como também a sintaxe e a semântica, ou seja, as regras da escrita. Em relação à imagem o mesmo ocorre: necessita-se decodificar os códigos da linguagem visual, como também dominá-los, para que se possa interpretar e dar sentido à própria imagem que é contemplada.

Como no processo de aquisição da língua escrita, quanto mais o indivíduo entrar em contato com mensagens visuais, veiculadas em diferentes “ferramentas”, mais ele enriquecerá seu repertório. Porém, Dondis (1997) alerta para:

“Até mesmo a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – diapositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais -, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão. Os recursos de comunicação que vem sendo produzidos e usados com fins pedagógicos são apresentados com critérios muito deficientes para a avaliação e a compreensão dos efeitos que produzem (DONDIS, 1997, p. 17).”

Portanto, o trabalho pedagógico voltado à alfabetização e letramento, além de propor sistematicamente a instrumentalização dos códigos da linguagem escrita, deve propor também a apropriação dos códigos da linguagem visual como sua sintaxe.

“A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais” (DONDIS, 1997, p.18).

Se na linguagem escrita existe o alfabeto composto de letras, divididas em vogais e consoantes, que combinadas formam as palavras, que constituirão frases que ordenadas darão origem ao texto. Na linguagem visual também existem elementos básicos que combinados intencionalmente, dão origem à própria imagem, segundo Dondis (1997) são eles: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala ou proporção, a dimensão e o movimento.

“São esses os elementos visuais; a partir deles obtemos a matéria-prima para todos os níveis de inteligência visual, e é a partir deles que se planejam e expressam todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências. Os elementos visuais são manipulados com ênfase cambiável pelas técnicas de comunicação visual, numa resposta direta ao caráter do que está sendo concebido e ao objetivo da mensagem (DONDIS 1997, p.23).”

A leitura de uma imagem, como a de um livro, proporciona uma infinidade inesgotável de interpretações. Ao ler a imagem, cada um o faz de acordo com a sua

própria ótica ou referências pessoais, culturais e emocionais. E quando interpreta o leitor passa a dar novo sentido ao que vê, mediado por suas experiências culturais. Contudo, mesmo a leitura da imagem, sugerir ser aberta, é a própria imagem que dirige essa leitura. Dondis (1997, p. 31) afirma que: “O significado, porém depende da resposta do espectador, que também a modifica e interpreta através da rede de seus critérios subjetivos.”

Além dos códigos e objetivos das imagens visuais, deve-se levar em conta outro fator: a poética que está impressa nesta imagem. Como nos textos literários, existem imagens que refletem poéticas que devem ser compreendidas e interpretadas pelos leitores, configurando-se em uma experiência sensível. Martins (1998, p. 63) afirma que: “Cada linguagem tem seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, de poetizar o mundo.”

Ao entender que leitura é compreensão, interpretação, apreensão de informações, seletividade que promoverá a reconstrução do objeto, dando sentido ao que é lido, ela deve ser proposta nas diferentes instâncias do âmbito escolar, como em todos os componentes curriculares, diversificando as linguagens e suas manifestações em diferentes culturas.

“(…) tudo aquilo que pensamos, fazemos ou sentimos é cultural, não “nasceu” conosco. Ao conhecermos novas culturas, percebemos que as diferenças não significam que “uma cultura é melhor que a outra”, mas que são formas distintas de ver o mundo (ZUCON, 2013, p.15).”

Ao se oportunizar o acesso do indivíduo à manifestações culturais de diferentes grupos ele entrará em contato com conjuntos de saberes, comportamentos, crenças e costumes, que inicialmente podem promover certo estranhamento, mas que ao ser compreendido e interpretado colaborará para a quebra do preconceito e permitirá a aceitação do diferente, sem valorização e hierarquização de valores culturais.

Pois a linguagem artística, seja ela manifesta na literatura ou nas artes visuais, deve ser entendida como uma forma de conhecimento que se concretiza mediante a capacidade de simbolizar e criar um sistema de representação. Nele a humanidade pode agir, interferir e reorganizar a realidade, tornando-se consciente e participante ativo da sociedade em que está inserida. Buscando a formação plena, propõe-se que o trabalho com a literatura e a produção artística, por meio das mensagens visuais venha a promover reflexões que leve o indivíduo a compreender a arte como produto social e histórico, que está e sempre esteve presente na história da humanidade, reforçando padrões ou contestando ideias e comportamentos.

Pois tendo o indivíduo social a necessidade de intervir na realidade que o rodeia, sua ação reflexiva e criadora poderá interferir no espaço que ele ocupa, além de revelar o contexto social e histórico em que vive, mudando ou reforçando padrões de comportamento. Assim, a ação criadora do homem e sua capacidade de se expressar por meio de diferentes linguagens, variam e assumem funções diferentes conforme o tempo e o espaço geográfico em que estão presentes.

O processo de letramento ou cultura letrada não acontece de modo espontâneo, exige mediação do docente e/ou da família proporcionando ao indivíduo em formação, de forma constante e significativa, a interação com as práticas sociais de leitura, de escrita e de mensagens visuais, isto é, com a cultura escrita dando ênfase especial a literatura Infantil e as produções artísticas.

Considerando também que, em cada cultura, podem possuir um significado diferente. Cabe reforçar que: no trabalho com as linguagens, não é suficiente apenas analisar a produção visual e literária da humanidade, mas também como o produtor, por meio da singularidade, deixa impresso, em sua obra, o seu modo de ver e compreender certos temas, ou seja, a realidade que o rodeia. Então, para que se possa compreender a produção literária e visual da humanidade, é preciso analisar essas produções na sua totalidade, considerando os seguintes aspectos: o contexto histórico-social em que foram criadas, as técnicas e os materiais utilizados, o tipo de indivíduo que as produziu, o tipo de sociedade em que foram criadas, a intenção com que foram produzidas/criadas, qual a função social que essas mensagens possuem e significam para cada pessoa que as consomem. A literatura e a mensagem visual podem contribuir para compreensão da realidade quando entendida como síntese do trabalho criador e das relações sociais estabelecidas no meio cultural em que se vive.

Enfim, o estudante aprende a ler lendo, a escrever escrevendo, e interpretar imagens, tendo acesso a imagens visuais, sejam elas propagandas, obras de arte, filmes, histórias em quadrinhos, num ambiente alfabetizador “dinâmico” que permita ler o mundo com sentido, função, sentimento, criação, tendo a mediação de um docente que “ensine de verdade”, compreenda a indissociabilidade e a especificidade da alfabetização e do letramento e conduza o processo com atividades didáticas e lúdicas que promovam de fato a aprendizagem, sem deixar de priorizar a importância do desenvolvimento da oralidade neste processo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** – 8 ed – São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** 4 eds. – São Paulo: Scipione, 1992. Série Pensamento e Ação no Magistério.
- D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto 1, Prolegômenos e teoria da narrativa.** São Paulo: Ática, 1995.
- DONDIS, DONIS. A. **Sintaxe da linguagem visual.** – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. Ano.
- HONORIO, C. M. **Arte & caminhos: metodologia: ensino fundamental, 1º ao 5º** – Curitiba: Base Editorial, 2009
- MARTINS, M.C.F.D. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** – São Paulo; FTD, 1998.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte. Autêntica: 1999.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2005
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VALLE, M. L. E. **Não erre mais: língua portuguesa nas empresas.** Curitiba: InterSaberes, 2013.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização.** – São Paulo, Cortez, 2004.
- ZUCON, O. **Introdução às culturas populares no Brasil.** – Curitiba: interSaberes, 2013.

ATUAÇÃO DOS NÃO DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENTRE FAZERES E NARRATIVAS

Cléber César da Silva Barbosa¹

INTRODUÇÃO

*Céu, tão grande é o céu
E bandos de nuvens que passam ligeiras
Prá onde elas vão, ah, eu não sei, não sei
E o vento que fala das folhas
Contando as histórias que são de ninguém
Mas que são minhas e de você também.*

Tom Jobim, Didi.

Parte da sala em fila quase indiana aquele grupo de alunos, pressurosos e barulhentos como a maioria das crianças. Uns cochicham outros empurram os coleguinhas a sua frente pedindo-lhes que acelerem o passo. Encabeçando o mini-cortejo vai professora: melindra entre manter a pseudo-ordem da turma em movimento e segurar cadernos e diários, canetas e pastas. Enfim chegam ao destino. Entre o ontem e o hoje possui vários nomes: Para os pequenos, ‘sala da internet’; ‘sala do computador’, para os adultos que já gozavam de tal condição-ou quase isso! - durante a década de 90 é o laboratório de informática. Mal a professora cumprimenta a ‘tia da informática’ e correm os pequenos, entre um lado e outro da porta aberta, vão em direção aos computadores, impassíveis distribuídos sob a sala. Daí segue uma sutil batalha: A professora entona (empunha?) a voz na brava tentativa de explicar o *porquê* da presença naquele recinto, a ‘tia’, valendo-se da mesma estratégia docente, reforça a voz que dirige aos alunos na busca de dar suporte ao manuseio dos hardwares. De aluno em aluno; de destacamento em destacamento - tendo em vista a constante disparidade computador X aluno que obriga os mesmos a partilharem em duplas ou trios o mesmo desktop. Ao longo do dia mudam alguns personagens, vai e vem os alunos; vai e vem os professores, mas a ‘tia da informática’ segue firme em sua cidadela. Talvez com as mesmas estratégias da primeira batalha do dia, talvez não.

A situação em tela ilustra o encadeamento da contradição em destaque na epigrafe. Em meio ao caos dos fazeres escolares produzimos situações que diante do

¹ Coordenador pedagógico do Estado da Bahia Especialista em Educação e Sociedade Faculdade São Luís. Mestrando em Educação Universidade Federal do Estado da Bahia

fugaz momento tornam-se *histórias de ninguém*, no sentido em que são esquecidas. No entanto, repetidas compulsoriamente imprimem suas marcas nas práticas dos sujeitos nela envolvidos (neste contexto, a professora e a monitora de informática), tornando-se *nossas histórias*, as quais, se traduzem na licença poética de Tom Jobim com os termos “*minhas e de você também*”. Os fazeres compõem o cotidiano, que por sua vez aqui é entendido como:

“termo que utilizamos para tentar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente, da vida em sociedade que abarca diferentes modos de existência – experiências *produzidas nos* e produtoras *dos* múltiplos *espaçotempos* em que vamos nos inventando e nos realizando, dia após dia. Sendo assim, utilizamos esta palavra (e fazemos dela um conceito) para nos referirmos à vida de todos os dias e aos criadores desta vida que são, por força da ação que um desenha sobre o outro, também criaturas desta mesma vida que por eles é criada, transformada, negociada, disputada agora e para sempre. Os cotidianos, tal qual os entendemos, são palcos que abrigam sujeitos singulares e coletivos, sujeitos em trânsito – que são e que se tornam –, praticantes que tecem e articulam redes de conhecimentos e significações, que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações. Os cotidianos são, pois, lugares de produção de conhecimentos (incluindo-se, entre eles, os valores) e também de invenção da existência. Em outras palavras, nada existe fora do cotidiano, de sua imanência, de seus diversos contextos, dimensões, *espaçotempos* nos quais os sujeitos se constituem e a vida se forma, informa e acontece.” (NOLASCO-SILVA & SOARES, 2015, p.177)

O presente artigo foi produzido no âmbito da disciplina optativa *Educação, Narrativa e Saúde*, ofertada pelo programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), intenta apontar alguns elementos que compõem o cotidiano das condições de trabalho dos profissionais não docentes da educação básica, com enfoque para função de monitor de laboratório de informática. Para tanto, apresentamos os contornos do debate sobre o papel dos não docentes enquanto parte integrante do processo educativo. Seguidamente, inspirados pelo método da narrativa (auto)biográfica, analisaremos a entrevista de uma profissional que ocupa a posição funcional anteriormente citada, articulando às condições materiais da escola onde a monitora atua. Conscientes da complexidade da teia de elementos relacionados a temática acreditamos contribuir em alguma medida para tais reflexões sobre o *espaçotempo* escolar, sem com isso esgotá-las.

FUNÇÃO NÃO DOCENTE, LEITURAS...

O termo profissional *não docente* refere-se aos funcionários das unidades escolares públicas e privadas que não exercem a função de professor, mas dão suporte

e condições reais para que as atividades de ensino aprendizagem possam acontecer dentro e fora de sala de aula. Cabe-nos de antemão registrar que utilizamos o termo *não docentes* em função da realidade empírica² onde emergiu a narrativa a ser analisada. A negativa embutida do termo *não docente*, utilizado para nomear os sujeitos que trabalham na escola para, além dos professores e dos gestores, escamoteia a diversidade de seus fazeres e contribui para sua desvalorização

“Por mais que os funcionários de escola desempenhem tarefas relevantes para a educação, o ensino e a aprendizagem, muitas vezes passam despercebidos pela sociedade, de modo tal que, muitas vezes, faz-se menção a eles com a expressão negativa “não-docentes.” (ANGUST, 2017, p.4)

Diante da complexa dinâmica escolar, seria impossível pensarmos a educação formal, institucional, centrada exclusivamente na atuação do professor. Para que as atividades docentes ocorram com sucesso uma gama de outros sujeitos existem e atuam dentro da escola. Esses sujeitos se aglutinam na nomenclatura *não docente*, mas objetivamente são grupos heterogêneos: porteiros e merendeiras; agentes de limpeza e assistentes de secretaria, auxiliares de disciplina e auxiliares de creche. Inúmeras atribuições, e com elas, percepções distintas sobre o cotidiano escolar, neste sentido, segundo (ALVES, 2003) é necessário manter os diálogo com os praticantes dos cotidianos, pois somente com suas narrativas das memórias coletivas e individuais, em suas contradições e divergências pode-se praticar os modos necessários para se conhecer as formas de viver do homem e da mulher contemporâneos.

Do ponto de vista do conhecimento já produzido sobre a temática, registramos o artigo *História e construção da identidade Compromissos e expectativas*, de João Antônio Cabral de Monlevade, pois o autor buscou fazer um rastreio histórico dos funcionários da instituição escolar desde Brasil colônia. Mesmo não utilizando fontes primárias Monlevade encontrou no período citado a figura dos coadjutores que nas escolas jesuítas

“além de cuidar da materialidade dos espaços, também se dedicavam a algumas ações educativas: bibliotecários, inspetores de disciplina, escriturários das avaliações escolares, e até mesmo “repetidores” de lições e mestres de primeiras letras.” (MONLEVADE, 2009, p. 340)

Tratando da contemporaneidade, o debate sobre os funcionários da escola está presente para além da realidade nacional. Em *O Contributo dos Trabalhadores Não*

² É o termo mais utilizado pelos próprios funcionários. Acreditamos que deriva da relação destes com o sindicato, tendo em vista os editais de convocação para assembleias utilizarem o termo “não docente” para designar os funcionários da escola que são concursados, trabalham nas unidades escolares mas não são professores nem gestores.

Docentes no Sucesso Educativo no Sistema de Ensino Português, Anabela Panão Ramalho e João Góis Ramalho efetivaram um panorama legal a respeito de quais categorias podem ser classificadas como não docentes, posteriormente, demonstram que no

“regime de gestão das escolas, os trabalhadores não docentes passaram a ter um papel mais ativo, através da sua presença nos órgãos de gestão da escola, para além das funções que desenvolvem no contexto dos seus conteúdos funcionais, como técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, das quais destacamos, a contribuição para a sua formação profissional, bem estar e segurança dos discentes, cooperação com os membros da comunidade educativa no processo educativo e na detecção de situações que exijam correção ou intervenção urgente (RAMALHO & RAMALHO, 2015, p. 219).”

Já o cenário nacional sobre a atuação dos não docentes revelou um período de relevante entrave no que concerne ao campo conceitual e legal. Em Abril de 2004 foi realizado o seminário *Nacional sobre Política de Valorização de Trabalhadores em Educação*, através da parceria entre Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Ministério da Educação (MEC). Houve ainda a participação de outros organismos ligados a educação como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed). O objetivo fundamental do seminário foi definir o direcionamento dos aproximados oito milhões de reais, originários do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e traçar diretrizes para implementação de uma política de valorização dos trabalhadores em educação, daquela ocasião, declarou Juçara Vieira, então presidente da CNTE:

“O reconhecimento, por parte do MEC, dos **funcionários de escolas** como educadores e, portanto, merecedores de políticas públicas voltadas para sua formação inicial e continuada foi uma vitória da CNTE.” (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 2004, grifo nosso)

A polissemia dos *termos trabalhadores em educação e funcionários da escola* pode conduzir o entendimento de que eles abrangem tanto a categoria dos professores como demais profissionais da educação, no entanto, na mesma época, no âmbito legislativo, outra discussão era implementada: o projeto de lei nº 507/03, autoria da senadora Fátima Cléide, visava modificar o artigo 61 da 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), afim de incluir os funcionários da escola como profissionais de educação, uma vez que apenas professores e pedagogos não-docentes compunham este grupo; argumentava Fátima Cléide: “O papel desempenhado pela pessoa que recebe a criança na porta da escola é diferente do papel daquela pessoa responsável pela portaria de um hospital ou presídio.”. (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 2004.).

A indeterminação do uso das terminologias citadas anteriormente também é notada na legislação. Ao verificar se no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), existiam indícios sobre conflitos de interesses do segmento da classe trabalhadora técnicos administrativos da educação profissional (MGALHÃES, C; MAGALHÃES, R; MOURA, 2015, p.4) inferiram uma notável conformação com o excerto do termo “profissionais da educação”, destacam os referidos estudiosos:

“Nessa pesquisa, o inciso IX (nono) das referidas diretrizes, que trata da Valorização dos (as) profissionais da educação foi analisado, e a exemplo da LDB nº 9.394/96, percebeu-se que o documento traz dubiedade no emprego do termo “profissionais da educação”. Ora parece contemplar todos os atores escolares (docentes e não-docentes) ora parece limitar a um deles. Além disso, o fato de usar outros termos, que parecem fazer distinção entre docentes e não-docentes, reforça a incerteza ao longo do texto da Lei, sobre a quem se refere o termo “profissionais da educação”. São exemplos: corpo docente e corpo técnico; profissionais de apoio ou auxiliares; profissionais de serviços e apoio escolares; pessoal técnico; educadores; demais profissionais da educação básica; profissionais do magistério; e profissionais da educação não docentes.”

Também a lei voltada para regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), endossa o quatro de dubiedade aqui traçado, no artigo 22, inciso II, consta a seguinte definição para o termo *profissionais do magistério da educação*: “docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica” (BRASIL. Lei 11.494, 2007).

Diante da complexidade do quadro relacionado aos profissionais não docentes, onde existe dificuldade até em definir do ponto de vista legal quem são os sujeitos inseridos nesta dinâmica, adotamos uma específica perspectiva de análise: direcionamos nosso olhar para sondarmos as condições de trabalho da monitora de informática entrevistada, pois acreditamos que as informações relacionadas a estas condições podem indicar fatores que a médio- longo prazo podem causar variações na saúde da profissional entrevistada.

DISCUSSÃO TEORICO-METODOLOGICA E EPISTEMOLOGICA: ENTRE DEFINIÇÕES E PROCEDIMENTOS

A bibliografia que tivemos acesso indica que uma provável definição sobre condições de trabalho remonta a uma ação que promova concomitantemente a manutenção dos espaços físicos escolares, as relações estabelecidas entre os agentes que compõem o meio educativo e a busca de investimentos que visem uma melhoria

efetiva voltada ao corpo discente. Ao recomendar medidas para o combate a síndrome Burnout a CNTE afirmou:

“Pode-se concluir que o combate à doença que mina psicologicamente os/as educadores/as estão associados a investimentos nas escolas, a fim de conceber melhores condições de trabalho aos professores e funcionários e, consequentemente, propiciar uma melhor aprendizagem aos estudantes. Essas condições, além de físicas, dizem respeito à participação dos profissionais nos processos de decisão da política administrativa, financeira e pedagógica da escola – ou seja, da gestão e do projeto político pedagógico escolar.” (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 2012, p. 518)

Desta forma, consideramos que as medidas expostas anteriormente constituem-se como importantes balizas para um ambiente laboral mais positivo para professores e profissionais não docentes, podendo ocasionar na criação de um conceito de saúde definido colaborativamente pelos diversos atores que integram o cotidiano específico de cada escola, por outro lado, não negligenciamos as dificuldades que a empreitada de tal medida ensejaria, considerando a força do discurso cristalizado na medicina ocidental, representante de uma hegemonia científica responsável por um entendimento hermético de saúde, este, questionável diante do avanço das reflexões sobre o tema, em síntese:

“As tentativas de definir objetivamente a saúde por meio de constantes funcionais e médias estatísticas produzem o apagamento do corpo subjetivo [...] Dor, sofrimento, prazer – referências inevitáveis quando falamos de saúde – indicam a necessidade de falar na primeira pessoa ali onde o discurso médico insiste em falar na terceira pessoa (BATISTELLA, 2015, p. 219).”

Mesmo diante da especificidade da entrevista que realizamos³ lhe atribuímos a condição de narrativa (auto)biográfica pois a última centra-se nas experiências dos entrevistados, marcada por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014). Com este entendimento, passamos a tratar das etapas ligadas a entrevista.

O *espaçotempo* de onde emerge a narrativa de nossa entrevistada, doravante chamada de Mariana⁴, é a escola municipal Casa Amarela, situada em uma cidade que integra a região metropolitana de Salvador, Estado da Bahia. Atende um grupo social de baixo poder aquisitivo, sendo a única escola do bairro, funciona nos três turnos

³ Nos referimos ao fato da entrevista ter sido feita apenas com uma funcionária. A maioria das referências bibliográficas sobre narrativas (auto)biográficas que tivemos acesso dão conta de mais de um mais entrevistado.

⁴ Afim de resguardar o sigilo em relação a entrevistada e a instituição escolar os nomes foram respectivamente substituídos por Mariana e Escola Municipal Casa Amarela.

oferecendo educação formal para crianças a partir dos quatro anos de idade até jovens e adultos, no período noturno. Ressaltamos que a Casa Amarela foi verdadeiramente uma conquista social comunitária, surgiu embrionariamente como uma creche cujas instalações eram precárias, sujeitas a toda sorte de intempéries climáticas. Foi a mobilização dos moradores do bairro que pressionou o poder público municipal para que fosse construída uma unidade escolar capaz de atender à necessidade dos populares.

Passados onze anos desde a sua fundação, a estrutura física atual da Casa Amarela a estabelece como escola de grande porte, com prática educativa plural e efervescente, ao passo que sofre com problemas comuns às escolas públicas de todo país; um deles é a insuficiência de funcionários, tanto da carreira docente como não docente, um exemplo desta realidade é o fato de Mariana atuar na escola nos turnos matutino e vespertino, cumprindo a carga horária vinculada a seu grupo funcional, no entanto, o período noturno não conta com a atuação do monitor de informática.

Dentre os funcionários não docentes, escolhemos entrevistar a monitora de informática por acreditarmos que sua atuação guarda algumas singularidades como o contato direto com alunos das mais variadas idades, a necessidade de estabelecer, entre os discentes e os computadores, uma mediação que contribua para o desenvolvimento das propostas educativas.

Procedimentalmente, inspirados em (SCHÜTZE, 2010), dividimos a entrevista em etapas distintas. A primeira delas ocorreu no dia 11 de Novembro de 2018, utilizamos como meio de captação da narrativa aplicativo gravador de voz contido em aparelho smartphone, que implica dizer que houve a produção de relato oral, na ocasião, orientamos a Mariana afim de que nos contasse sobre a fase de sua vida⁵ pertinente aos seguintes momentos: formação acadêmica; o processo de escolha do cargo de monitora de informática o qual prestou o concurso público e, por fim, de acordo com as atividades do dia-a-dia ao receber os alunos no laboratório, quais os desafios e dificuldades? Destacamos que ao produzir os relatos desta etapa Mariana estava sozinha em seu espaço de trabalho (o laboratório de informática), adotamos esta estratégia afim de que a mesma estivesse o mais à vontade quanto fosse possível

“Sou formada em licenciatura, em computação, e hoje eu atuo como monitora de informática em uma escola municipal [...] Essa função é uma função que exige apenas ensino médio e informática básica, certo. Na época que eu prestei esse

⁵ Outra vez nos apoiamos em (SCHÜTZE, 2010), para quem uma questão narrativa orientada (auto)biograficamente pode ser sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente.

concurso eu ainda estava na faculdade e o meu objetivo naquele momento era[...] atuar, de certa maneira, dentro da área e também tá colocando em prática os conhecimentos que eu estava adquirindo[...]E hoje, assim, mesmo...a minha função, dentro da minha função, as atribuições serem mais...um trabalho mais[...] de ordem operacional...eu tento[...] transformar o meu laboratório de informática[...]trazendo a proposta de realmente utilizar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Tento ser um elo, aqui dentro da escola[...]tecnologia, ensino-aprendizagem, professor, alunos né? Então a minha proposta aqui dentro da escola é essa, de realmente colocar em prática.De realmente[...]fazer com que as pessoas percebam que a tecnologia, as TIC's, realmente é um grande recurso, uma ferramenta muito boa. Que pode trazer grandes benefícios[...]nesse processo, principalmente na questão da alfabetização e letramento, que é o meu foco principal, aqui[...]um exemplo que eu posso citar são os jogos educacionais que agente utiliza aqui no ensino da[...] matemática, da alfabetização no contexto geral.” (Mariana)

A formação em nível superior é um dando que merece atenção, percebemos que precedeu a assunção do cargo de Mariana, por tanto não caracterizamos a obtenção do referido grau formativo como parte de uma iniciativa do Município no sentido de aprimorar os conhecimentos dos monitores de informática. Na ocasião em que foi realizado o concurso público com vagas para monitoria de informática, a esfera municipal exigiu apenas o nível médio para o cargo em questão. Nenhuma formação prévia direcionada ao público alvo ligado a função, isto é, crianças, jovens e adultos foi solicitada. No entanto, a entrevistada demonstra algum refinamento nos conhecimentos ligados a tecnologia e a educação, evidenciado pela utilização de termos como: ensino - aprendizagem, TIC's e alfabetização e letramento, respectivamente. Certamente a formação em nível superior em uma área diretamente ligada a sua atuação profissional lhe permitiu uma compreensão diferenciada sobre a função.

“Assim, quando eu cheguei na escola meu primeiro desafio foi realmente transformar o laboratório, em algo atrativo, tanto para os professores quanto para os alunos certo? fazendo com que as pessoas realmente entendessem que o laboratório de informática é um recurso né? que[...] Aqui a gente tem as ferramentas tecnológicas que é um grande aliado nesse processo e hoje consegui isso, hoje realmente há uma disputa muito grande, os alunos se interessam pelo laboratório, os professores também e atualmente o meu desafio é não permitir que o laboratório seja apenas [...] um local de [...] pra passar o tempo. A minha proposta [...] é que realmente os professores venham já com um planejamento [...] e os alunos também venham com esse interesse de usar as tecnologias para aprender, não só para brincar, para passar o tempo. Usar por usar. Ne? Então qué que [...] as estratégias, minhas estratégias que eu utilizo, normalmente eu vou conversar com os professores, vejo qual, qual assunto eles estão trabalhando em sala de aula, a partir daí eu faço pesquisa [...] de jogos. Qué que eu posso apresentar para que, ajudar esse professor a tá passando esse conteúdo? Ajudar esse aluno a tá aprendendo esse conteúdo. Ai na maioria das vezes a gente utiliza aqui os jogos educacionais, as vezes são vídeos [...] são vários recurso né? Vai depender [...] do contexto, da necessidade, e, tem dado

certo. Então posso dizer que minha maior dificuldade é essa, de não permitir que o laboratório seja um local de diversão, de discação apenas, mas sim uma continuação da sala de aula, de forma positiva.” (Mariana)

Neste ínterim, esperávamos que o relato revelasse alguma dimensão das condições de trabalho da monitora, nossa expectativa foi que surgisse alguma situação típica da rotina profissional. Diversamente temos um relato geral, mas não menos rico de significados e possíveis interpretações. Nos falta ferramentas adequadas para mensurar qual o papel das palavras empenhadas na narrativa dos sujeitos, porém não podemos deixar clarificar a reiterada utilização do termo ‘realmente’, a nosso ver, tal utilização pode expressar o esforço e o empenho da profissional para que certos entendimentos se tornassem fixos; mais consistentes para os usuários do laboratório. Mariana não detalha minuciosamente, mas nos parece que antes de sua chegada o laboratório tinha uma função menor na rotina escolar.

Existiu uma predominância de dois sujeitos nesta parte da narrativa: professores e alunos, certamente outros eventualmente utilizam os computadores, mas o objetivo maior do espaço laboratório de informática é servir a comunidade docente e discente, para que isso aconteça, o principal instrumento que Mariana utilizou foi os chamados jogos didáticos que podem ser um estímulo inovador para os alunos. Sobre o planejamento pedagógico dos professores em relação aos computadores e seus dispositivos, predominou a ideia de um pragmatismo, quando pensamos que o planejamento pedagógico poderia ser mais colaborativo, isto é, partindo de um diálogo maior entre o docente e a monitora, podendo esta última, utilizar sua *expertise* para sugerir de atividades mais proveitosas para os alunos.

A segunda etapa da entrevista (auto)biográfica foi reservada para o aprofundamento de algum aspecto narrativo, procedimento que se mostrou relevante se considerarmos que não conseguimos captar detidamente algum elemento que apontasse para as concretas condições de trabalho da não docente. Assim, optamos por fazer duas perguntas objetivas, este diálogo foi efetivado com a utilização do aplicativo social WhatsApp no dia 16 de Novembro de 2018. A primeira pergunta foi: No laboratório de informática onde você atua tem algum elemento ou situação que torna o seu trabalho insalubre ou mais difícil do ponto de vista do desgaste? A resposta obtida comunica:

“O barulho, a correria a cada nova turma que entra. É muito desgastante e normalmente leva de 10 a 5 minutos para cada turma se acalmar e diminuir a euforia de estar no laboratório

E como se muitas vezes é entendido como se a aula fosse de informática. Mesmo trabalhando jogo muitas vezes preciso me aproximar dos alunos e trabalhar pedagogicamente através do jogo a dificuldade daquele aluno.

No final do dia sensação de atuação em 10 turmas diferentes. Quando a turma é de fundamental 1. Fundamental 2 a atuação é apenas do professor, atuo apenas quando a dificuldade no uso da tecnologia. Ou seja, atuo como pede a minha função apenas com as turmas do fund. 2.” (Mariana)

A segunda pergunta foi enunciada com as seguintes palavras: Diante de um quadro de dificuldade, qual sentido físico você acredita que é mais afetado, tipo: a audição, a fala, os movimentos para orientar os alunos a manusear o computador. Todos eles ou nenhum? A resposta foi a seguinte:

“Todos eles. Há dias que saio do Lab. Com dificuldade de audição alguém falando comigo e eu, hein? Oi? Sem conseguir ouvir direito. Muitas vezes TB a garganta fica seca e já houve turma de eu ficar rouca, de por precisar ficar gritando pra ele se acalmarem

E com relação aos movimentos eles chamam muito, aí preciso ficar rodando o tempo todo de bancada em bancada.” (Mariana)

Ambas as perguntas estão relacionadas a situações concretas da atividade desenvolvida especificamente pela monitora e revelam elementos de suas condições de trabalho, no entanto, as impressões registradas em algum aspecto se assemelham a situações vividas por outra vertente dos trabalhadores em educação. Ao descrever as fadigas que vez ou outra lhe acometem Mariana demonstra que no ato de auxiliar as turmas do fundamental um (que abrange desde a educação infantil até o quinto ano), sofreu desgastes físicos muito comuns aos docentes como mal estar nas cordas vocais⁶, arremata o referido dado afirmando que, ao trabalhar com o fundamental um, invariavelmente atuou no laboratório para além dos limites do proposto para sua função.

CONCLUSÃO

Tratar dos outros sujeitos que integram o corpo de trabalhadores da educação no Brasil significa engendrar um cenário de indefinição quanto a perspectiva legal. Diante da utilização de inúmeros termos para designar uma categoria com atividades tão distintas, emergiu a terminologia *não docente*, tanto na bibliografia como nas vozes dos próprios trabalhadores da escola, a negação contida no prefixo

⁶ A CNTE veiculou a pesquisa da FaE/UFG, de 2010, que forneceu as seguintes informações: 28% dos profissionais se afastaram do trabalho nos últimos 24 meses por meio de licença médica, em geral por questões físicas (coluna, cordas vocais, rouquidão, alergias a giz etc). (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 2012, p.518)

desta terminologia, a nosso ver, divide o universo escolar entre as práticas dos professores e dos que não exercem o magistério. Aqueles que estão no primeiro segmento, ocupam inevitavelmente o centro das discussões sobre a escola, pública ou privada. Em função deste fator, paulatinamente foi estabelecida uma hierarquia no ambiente escolar, nas palavras de (PARO, 2011, p. 31):

“Essa forma de organização e gestão escolar, semelhante às empresas, de maneira análoga, repercute significativamente na divisão do trabalho educativo, através do parcelamento das tarefas, com a centralidade no ensino e atividades periféricas à este; apropriação da força de trabalho dos técnicos; e a manutenção do privilégio de poucos em detrimento ao trabalho de muitos.”

No entanto, a força da dinâmica das relações entre as pessoas que estão na escola, em especial na unidade escolar de onde brotou a narrativa que analisamos, mostra que mesmo os não docentes exercem um protagonismo nas atividades educativas e muitas vezes, tem condições de trabalho muito semelhantes a dos professores. Realidade factível, uma vez que as demandas que afetam a escola não incidem com exclusividade sobre este ou aquele profissional. Mediante todas as considerações feitas até aqui acreditamos ser urgente a necessidade de mais investigações sobre os chamados trabalhadores não docentes, seja por meio do viés das condições de trabalho com enfoque na saúde e do relato (auto)biográfico, seja por outros, que ponham em evidência estes profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cultura e Cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 23, n.23, 2003.

ANGST, Francisco. A escola e seus atores: os funcionários de escola. In: VIII Simpósio Iberoamericano em Comércio Internacional, Desenvolvimento e Integração Regional, RED CIDIR, 2017, Cerro Largo, RS. **Anais**. Cerro Largo, RS. VIII Simpósio Iberoamericano em Comércio Internacional, Desenvolvimento e Integração Regional, RED CIDIR, 2017.

BATISTELLA, Carlos. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: FONSECA, AF, CORBO, AD, organizadores. **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz; 2007. p. 51-86.

BRASIL. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. **Retratos da escola**/Revista da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, CNTE, v. 6, n. 11, p. 379-390, jul./dez. 2012.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Jornal Mural**. Mai/jun. 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido, **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39-50, jan./abr., 2014a.

SOARES, M. C; NOLASCO-SILVA, L. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos**: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. CADERNO ELETRÔNICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, v. 3, p. 176-188, 2015.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In.: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 210-222.

MAGALHÃES, C. S. C. A; MAGALHAES, R. R; MOURA, D. H. Profissionais da Educação no PNE 2014-2024: acomodação ou conflito de interesses. In: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional

de Educação (2014-2024), 2015, Natal/RN. **Anais**. 2015. Natal/RN: PPGEPI/IFRN, 2015. v. 1. p. 1-8.

Ramalho, A. P.; Ramalho, J. G. **O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português**. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, v.8, p. 219-230, 2015.

A IMPOTÊNCIA DA DIDÁTICA NA SALA DE AULA

Cleide Selma Lelis Silva Bastos¹

INTRODUÇÃO

A didática é o método precípua a ser utilizado para se obter um bom ensino. Essa palavra vem do grego “*techné didaktiké*” cujo significado, é a técnica de ensinar. Dessa forma, é um aparato que consiste na forma com que um determinado educador, de qualquer disciplina, consegue transmitir um conteúdo aos seus alunos, por meio da utilização de técnicas criativas, que podem trazer uma nova compreensão e um melhor rendimento dos envolvidos.

Discorrer acerca da grande importância da didática no ensino- aprendizagem tem uma relação importantíssima com as ideias que se aplica para os termos “ensinar” e “aprender”. Durante uma aula, o professor pode utilizar-se de várias técnicas como: leitura, recursos visuais, aula dialogada, aula expositiva, entre outros. E além do uso correto da voz o professor também deve se valer dos seus gestos na ministração das suas aulas, para que a atenção do aluno não seja desviada do que se pretende transmitir.

Através da didática, que é um ramo da ciência pedagógica, pode se saber da melhor forma, como organizar e criar novos métodos de ensino para diferentes tipos de pessoas, sempre com o objetivo maior de provocar um entendimento pleno. Ela serve para criar uma ligação eficaz entre a mente do aluno e o conteúdo abordado pelo educador em sala de aula.

Esses estratégias de ensino-aprendizagem conhecidas como as técnicas que os professores criam e usam, têm a pretensão de auxiliar o educando na busca e construção do seu conhecimento. São importantíssimas, pois através delas, geralmente, há uma boa assimilação dos ensinamentos pelo aluno, ajudando-o dessa forma a fixar o conteúdo que foi ensinado.

Uma preocupação sempre presente da investigação na área da Psicologia Educacional é a do entendimento do processo de aprendizagem do aluno, nomeadamente em contexto formal de ensino. Ao se falar sobre a importância da

¹ Pedagoga, Letróloga: Português/Inglês, Especialista em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – PY

técnica de ensino, ou seja, a Didática no ensino e aprendizagem há uma relação com as definições que se emprega para os termos “ensinar” e “aprender”. Segundo José Carlos Libâneo, ao contrário do que se propaga através do senso comum, essa técnica de ensinar não seria uma mera vocação, mas está embasada num processo onde aquele que almeja transmitir o conhecimento necessita entender todos os acontecimentos ocorridos no meio do seu trabalho.

O ministrar aulas deve ser interpretado como algo que necessita constantemente passar por reflexões, a práxis, deve ocorrer constantemente, ou seja, faz-se uso do teórico e o coloca em ação objetivando assim alcançar uma forma de ensino onde a aprendizagem realmente ocorra. Se por acaso a experiência não for exitosa, há de se procurar outra forma para transmissão desse conhecimento. O professor jamais deverá esquecer-se do seu papel de facilitador no processo do ensino-aprendizagem. O marchar da didática consiste em determinar a totalidade do procedimento do ensinar, buscando métodos mais eficientes para prover o ensino.

Lecionar pode ser entendido como um processo reflexivo, arresado, envolvendo, entre outros, fatores cognitivos e afetivos. A prática docente deve ser averiguada para que não se cometam erros como o da condensação de práticas indevidas.

Este trabalho tem como objetivo geral descrever os tipos de técnicas de ensino – aprendizagem. Quanto à metodologia utilizada, este artigo possui como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, dessa forma, não utilizou dados primários (campo) para alcançar o objetivo proposto, que se refere a: Apresentar a grande importância das técnicas do ensino-aprendizagem, durante o ato do ensino, fundamentou-se, portanto em renomados autores que tratam da temática estudada.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Conhecidas como técnicas, didática de ensino ou método, nada mais é que a forma como o professor ensina aos seus alunos. A didática é uma ramificação da pedagogia que estuda esses métodos e técnicas de ensino utilizadas pelos educadores com o intuito que seus alunos aprendam de uma forma mais rápida e interessante.

Tendo o professor determinado a estrutura do conteúdo e definido exemplos e problemas específicos, o próximo passo é definir técnicas de ensino que sejam mais adequadas para a consecução dos objetivos (RONCA & ESCOBAR, 1984, p. 39)

A compreensão plena dos conteúdos abordados em sala de aula pelos estudantes, na maioria das vezes necessita que essa ocorra na presença das técnicas de ensino utilizadas pelo professor: a didática.

A motivação é um estado interno que vem ativar, dirigir e manter o comportamento. O ato de ensinar procura alcançar que o ser, no caso aqui, o aluno tenha informações e o transforme em conhecimento. Acredita-se para que o ensino seja exitoso, necessário será que o educador principal transmissor do conhecimento, procure buscar alguns métodos e técnicas devidas que auxiliem seus alunos a conseguir uma aprendizagem significativa e eficaz. De acordo com Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. O ensino é uma relação onde o professor põe em prática o tripé objetivo, conteúdo e método e nessa interação a aprendizagem do aluno é alcançada.

Ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que conhecemos intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos no grau de compreensão do que existe. (MORAN, 2006, p. 62).

Quando as aulas são realizadas com o professor falando quase o tempo todo, faz com que o aprendizado se torne algo muito cansativo e difícil de ser entendido, daí surge a grande necessidade de procurar por técnicas mais interessantes e eficazes. Em contrapartida, os pontos positivos de uma boa didática são vastos, fazendo com que o ambiente de sala de aula se torne algo encantador e inspirador, sempre aberto a grandes e variadas oportunidades.

Na literatura didática e pedagógica há várias técnicas e recursos para as aulas que podem ser utilizados pelos professores, com resultados comprovadamente positivos (PILETTI, 2000; RONCA & ESCOBAR, 1984). Porém, a maioria dos professores tem uma tendência em usar métodos mais tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pelo comodismo há muito estabelecido em nosso sistema educacional.

Na busca de recursos didático-pedagógicos, procura-se preencher as lacunas que o método tradicional de certa forma deixa, e dessa maneira, além de mostrar o conteúdo de uma maneira distinta, torna os alunos autores do processo de aprendizagem.

O professor deve compreender quais são as melhores estratégias a serem utilizadas de acordo com a turma, para que o assunto a ser estudado seja transmitido de forma interessante e criativo, pois somente dessa maneira o aluno se sentirá empolgado e motivado a participar da aula. O educador precisa identificar as dificuldades de seus alunos e tentar superá-las.

Os educadores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático. (LIBÂNEO, 1994, p. 173)

Para que exista uma boa eficácia dos métodos, o professor terá que fazer os planejamentos das suas aulas com esmero, preocupando-se em se colocar no lugar do aluno, imaginando qual tipo de aula o deixaria satisfeito. Segundo Vasconcelos (2004), quando se faz uma reflexão dos manuais pedagógicos, principalmente, na busca do planejamento, alguns estágios surgem como sendo algo salutar e indispensável para que se alcance um funcionamento viável e satisfatório, que são: planejar, executar e avaliar. Porém, de nenhuma forma isso deverá afetar a percepção da totalidade, ou seja, do conjunto.

Não restam dúvidas que o acontecimento do sucesso no decorrer o processo do ensino-aprendizagem, o mediador (professor) terá que ter consciência, da grande importância desses planejamentos das suas aulas, pois sem os mesmos não haverá êxito na transmissão do conhecimento, nem da assimilação por parte do aluno. Quando o planejamento não ocorre, percebe-se a presença de aulas cansativas e desorganizadas, surgindo a desmotivação e falta de interesse dos estudante pelos conteúdos abordados.

Quando uma estratégia de ensino é adotada, não deve ser ignorado, e o professor a priori deve conhecer seus alunos, como também suas particularidades. A melhor forma de isso acontecer é através da aplicação das avaliações diagnósticas, que procuram trazer à baila os conhecimentos prévios, perceber o que eles já sabem, antes do começo da realização de qualquer atividade. Se o aluno não tem um conhecimento sobre determinado tema ou conteúdo, será praticamente impossível ele responder qualquer exercício sobre o assunto.

Podem-se destacar inúmeros pontos negativos quando não existe uma boa técnica de ensino em sala de aula, por vezes, o conteúdo não é assimilado a contento, como também, comprometer a aprendizagem do aluno, e dessa forma, ele não terá um bom rendimento, e poderá ter sua formação futura comprometida.

Segundo Libâneo (1994, p. 91) “O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a preceder”. Esse impulso ocorre desde o momento em que o professor resolve elaborar e planejar suas aulas objetivando que as mesmas encantem seus alunos.

Conforme, Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Constantemente está ocorrendo transformações na maneira de ensinar; principalmente após o advento das novas tecnologias. Apareceram grandes desafios à docência e dessa forma, há a exigência da entrada de novos jeitos e meios que exigem que os professores se apropriem de métodos de ensino variados.

Quando o novo se apresenta, surge com a capacidade de reconsiderar nossas teorias e formas de pensar, porém, ao invés de deixar a novidade acontecer espontaneamente, com uma aparência leve e carregada de suavidade, na maioria das vezes, surge forçado em um ambiente (ou instância, ou teoria) que não permite que as portas se abram para recebê-lo.

De acordo com Morin (2000), o inesperado tem a capacidade de nos surpreender, estamos tão viciados e acomodados com nossas teorias e ideias, a ponto de não aceitar nem permitir que o novo seja acolhido, e afirma que o novo é muito fecundo, brota sem parar.

Chervel (1990, p. 200), afirma que o espaço escolar tem mais de uma função:

“a função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de décadas ou séculos e que funciona como uma mediação posta ao serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global”.

O professor como facilitador entre o ensino e a aprendizagem, terá que compreender que os seus ensinamentos devem transcender as paredes da escola, o conteúdo apresentado deverá ter um real significado para a vida que o aluno enfrenta além do âmbito escolar.

As Teorias da Aprendizagem surgem com o objetivo de validar os processos que levam o ser humano a transformar as informações novas recebidas em conhecimentos. No berço da civilização ocidental, ou seja, a Grécia, isso já era uma indagação e preocupação humana, ali já surgiam muitos conceitos psicológicos, sociais, políticos e até econômicos a respeito da aprendizagem. Analisar essas tendências e teorias da aprendizagem é de suma importância para o surgimento dos projetos educacionais, bem como da reflexão que deverá ser feita constantemente pelo educador sobre sua prática pedagógica, e imbuído desse senso crítico, deverá pensar no que ensina e de que forma esse ensino está acontecendo.

Essas teorias da aprendizagem, talvez, apareceram, porque, como enfatiza Bigge (1977) “o homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende” (p.3). Dessa forma, surgem diversas teorias de ensino-aprendizagem, voltadas sempre que possível ao ensino-aprendizagem nas ciências, começando assim pela teoria do Ensino por Transmissão, perspectiva grandemente marcada pelas teorias behavioristas da aprendizagem.

Muitos entraves existem na Teoria Comportamental, tendo seu maior expoente Skinner. Numa concepção behaviorista de aprendizagem, o aluno não é o agente principal do seu conhecimento, ele é passivo, acrítico e apenas reproduz as informações e tarefas. Não tem chances de apresentar e desenvolver a sua criatividade e, mesmo levando-se em conta o tempo de cada um, não se dá suficiente notoriedade à sua curiosidade e motivação intrínsecas. O estudante geralmente, nesse cenário se torna uma pessoa apática, porque é dependente totalmente do seu professor. Nessa perspectiva, não há preocupação em mostrar ao aluno a necessidade de criar e pensar.

O ensino realça o saber fazer ou a aquisição e manutenção de respostas. O professor é o detentor de todo conhecimento, já o aluno, um mero expectador. O professor controla todo o processo, distribui as premiações como também, o castigo. Espera-se que o professor, acima de qualquer coisa, tenha uma minuciosa precisão na determinação do que quer ensinar, do tempo que é preciso para fazê-lo e uma definição específica dos objetivos comportamentais que quer alcançar.

Já para o biólogo suíço Jean Piaget, aprender é um processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, porém, antes o sujeito passa por um processo de desequilíbrio, até chegar à acomodação onde o conhecimento é realmente adquirido. Isso ocorre nas ações mais simples onde a criança aprende a mexer nos brinquedos, aprende a fazer contas, escrever, ler, nadar, andar de bicicleta etc., até realizações bem mais complexas, como a escolha da sua profissão entre outras. A aprendizagem é um processo que não tem fim, enquanto o homem estiver vivo ele estará aprendendo.

O cognitivismo-construtivismo enfatiza o papel da criança como construtor do seu próprio conhecimento, movido pela curiosidade, e procurando respostas para resolver seus problemas. Esta teoria de ensino tem se apresentado como a mais atual ao nível da didática das ciências e, conseqüentemente, tem se mostrado como aquela mais usada e valorizada na formação dos professores.

Incontestavelmente o modelo interacionista, sobretudo o piagetiano reconhece o aluno como protagonista do seu conhecimento e sujeito responsável pelas suas aprendizagens.

Segundo o educador Paulo Freire, não há ensino sem aprendizagem. Para Freire e outros teóricos da educação contemporânea, educar alguém é um processo dialógico, de constantes câmbios. E nessa interação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam de papéis constantemente: o educando aprende ao mesmo tempo em que ensina e o educador ensina e aprende com o outro.

E para que aprendizagem ocorra efetivamente é necessário que haja uma motivação e ela poderá ocorrer de duas formas diferentes, ou seja, a intrínseca e a extrínseca. A motivação é um conjunto de razões pelas quais o homem tem o seu comportamento influenciado. As diferentes perspectivas psicológicas explicam a motivação de forma diferente e as mais debatidas seriam a: comportamental, humanista e cognitiva: a perspectiva comportamentalista dá ênfase às recompensas externas e os castigos determinam a motivação do aluno; já a humanista ressalta a capacidade do aluno para seu crescimento pessoal, liberdade para as escolhas que terá que fazer na vida e qualidades positivas enquanto na perspectiva cognitiva é apresentada que os pensamentos dos estudantes são os condutores da sua motivação.

A motivação é intrínseca quando se trata de objetivos internos, como a satisfação de necessidades, orgânicas ou sociais, a curiosidade, e a aspiração pelo conhecimento; é extrínseca, quando a ação da criança é estimulada de fora, como as exigências da escola, a expectativa de benefícios sociais que o estudo pode trazer, a estimulação da família, do professor ou dos demais colegas. Para que possa haver a aprendizagem o aluno necessita ser estimulado com conteúdos de seu alcance, textos que tratem de sua realidade. Somente quando o aluno demonstra através de ações alguma forma de mudança crítica podemos dizer que realmente existiu a aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p. 88)

O aluno só terá uma real aprendizagem, se receber estímulos com conteúdos que contemplem suas reais necessidades, assuntos que falem da realidade onde esteja inserido. A aprendizagem é manifestada pela mudança de comportamento que ocorre na vida do estudante, é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos e comportamento são adquiridos ou modificados.

Muitos dos indivíduos que atingiam patamares superiores em nível de aprendizagem, desporto e artes raramente foram considerados crianças prodígio, contudo, aparentavam ter sempre algo de comum: a atenção e apoio que recebiam em casa por parte dos seus pais. Outro aspeto marcante é o facto de Bloom considerar que a maioria dos alunos e dos professores não são especialmente dotados. A aprendizagem bem conseguida resulta de uma série de fatores, mas o dom não desempenha nela um papel preponderante. (BLOOM, 1985, p. 28)

O ser humano aprende sem se preocupar de fato como isso ocorre, e também quando o ensino é transmitido, o professor não está pautado na teoria para explicar esse processo de ensino-aprendizagem. Os educadores logicamente têm seus

referencias que vêm explicar alguns referenciais explicativos e, também, de forma implícita ou explícita, orientamos a nossa prática por tais referenciais.

CONCLUSÃO

Acerca de tudo que foi falado, nota-se que a discussão sobre as técnicas do método de ensino-aprendizagem não é algo tão simples como muitos professores acreditam ser. Para que aconteça uma prática pedagógica eficaz, o docente terá que saber que não basta apenas se cercar de grandes teorias de aprendizagem, como também, fabulosos recursos se não tiver a sensibilidade de como e quando usá-los.

Precisará acima de qualquer coisa, se conscientizar que ele - como mediador do conhecimento entre o objeto a ser conhecido e explorado pelo aluno - é a ferramenta de grande importância nesse processo da transformação da informação em conhecimento. Há a necessidade da práxis pedagógica durante a aplicação dessas técnicas utilizadas para ensinar aos seus alunos, que nada mais seria que a prática docente repensada.

Em primeiro lugar o docente deverá eleger o método a ser trabalhado, em seguida lançará mão da técnica de ensino que melhor lhe aprouver, escolhendo assim, a melhor estrada que leva ao conhecimento. Ressalta-se que não existe uma técnica perfeita, porém, quando ela é aplicada de uma maneira coerente os resultados tendem a ser positivos. O método aponta a trilha a ser percorrida e a técnica mostra como ela deve ser atravessada.

Indubitavelmente as técnicas de ensino-aprendizagem só terão validade quando previamente são planejadas, aplicadas, refletidas; e tendo um resultado positivo, poderão ser reaplicadas, caso contrário, essa técnica deverá ser eliminada ou adaptada. O professor sempre há de ter em mente que uma técnica que funciona para um determinado grupo, nem sempre terá a mesma resposta afirmativa e eficaz para outros grupos.

A didática, além de fazer parte de um método de ensino aprendizagem, também viabiliza a prática operacional da comunicação, criando de certa forma uma ligação eficaz entre a mente do aluno e o conteúdo abordado pelo educador em sala de aula.

É extremamente importante entender que há inúmeros procedimentos que devem ser manejados pelo professor na hora de ensinar, pois, não existe um ensino linear, correto, único e inamovível, que seja perfeito ou exemplar para qualquer tipo

de aprendizagem. A didática do docente deverá ser flexível, tendo em vista que cada turma e cada indivíduo exigirá práticas diferenciadas.

Dessa forma, o professor na sua ação pedagógica na sala de aula deverá a priori, ter realizado seu planejamento apoiado numa rota por onde passará seu agir, objetivando, assim, alcançar seu ponto de chegada de uma forma mais fácil e eficaz. Se assim não acontecer, o seu trabalho terá sido em vão, se perdendo pelo caminho, não chegando ao lugar pretendido.

REFERÊNCIAS:

BIGGE, M. L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

BLOOM, B. S. (1985) Developing talent in young people. New York: Ballantine.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação. Vol. 2. Porto Alegre, 1990, pp. 198-202

COLL, Cesar. Psicologia e currículo. São Paulo, Ática, 2006.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da esperança, Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. O processo de ensino na escola. São Paulo: Cortez, 1994. P.77-118

LIBÂNEO, J. C. Os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

RONCA, A. C. C.; ESCOBAR, V. F. Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação? 3º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984

SOUZA, S. E. O USO DE RECURSOS DIDATICOS NO ENSINO ESCOLAR. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 29 de julho 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2004.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA VIVENCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO DO DISCENTE

Antonia Edivania Xavier da Silva¹

Clescia de Carvalho Abreu Pessoa²

Keila Rodrigues de Oliveira³

Luceni Lázara da Costa Ribeiro⁴

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho é compreender, apresentar e analisar os motivos e as implicações que levam os alunos a sentirem dificuldades em assimilar os conteúdos trabalhados em sala de aula, a não conseguir desenvolver um senso crítico e interpretativo, desinteresse e falta de expectativa em frequentar um curso superior futuramente. Também obter dados significativos, sobre os discentes com Dificuldade de Aprendizagem e identificar o que está ocasionando essa deficiência e o que pode ser feito para tentar resolver essas questões. Esses são problemas enfrentados pelos professores e alunos do Ensino Médio da escola Joao Nelson dos Prazeres Henrique

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú Ceará _ UVA, Pós “Latu Senu” em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Fapaf. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Fap

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás-PA, Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana; Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA e Bacharela em Serviço Social pela Universidade Anhanguera-UNIDERP; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Pela Faculdade de Patrocinio – FAP.

³ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana. Graduada em Educação Física pela UEPA; Pós-Graduada em Educação Física Escolar e Especialista em Educação Física e a Escola pela – FAP.

⁴ Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar Instituição: Instituto de Ciências Sociais e Humanas Instituto Superior de Educação mantido pelo CESB. CURSO: Licenciada em Geografia Instituição: Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará. Licenciada em Letras/Hab. Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas Literaturas. Instituição: Faculdades Integrada de Araguatins. Especialização em Educação do Campo Instituição: Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará. Pós-graduação Lato Senu em Gestão, Orientação, e Supervisão Escolar. Instituição: Faculdade de Tecnologia Equipe Derwin Fted. Especialização em Docência do Ensino Superior, Instituição: Faculdade De Patrocinio.

em Canaã dos Carajás-PA, por meio dessa pesquisa procura-se demonstrar os problemas que podem ocasionar essas dificuldades de aprendizagem, suas principais causas, as metodologias que podem ser trabalhadas para minimizar esse déficit educacional, evidenciando também a importância da participação da família no acompanhamento escolar.

No intuito de identificar os reais motivos que tornaram os nossos alunos seres repetidores e não seres pensantes, verificando as razões que levaram o ensino e a educação brasileira ao tecnicismo, e desvirtuaram a forma humanista de se repassar o conhecimento, chave notória para o crescimento profissional, e, dentro deste patamar, desejasse, através deste estudo, traduzir todos os elementos que fazem com que os alunos atinjam os níveis médio e superior levando consigo uma imensa dificuldade quanto à leitura e interpretação.

A realidade tem nos mostrado que muitos alunos passam pela escola sem se apropriarem plenamente da leitura e da escrita, muitos não conseguem nem interpretar o que acabou de ler, fato que tem preocupado a sociedade e vem merecendo especial atenção por parte dos docentes. Acredita – se que o sistema Educacional não tem contribuído com o processo ensino e aprendizagem dos educandos de forma coerente.

Além da falta de um bom desempenho no processo educacional quanto as especificidades relacionadas a Leitura e compreensão textual, muitos jovens abandonam a escola para ingressarem no mercado de trabalho.

Para estas pessoas mesmo sabendo da importância de se permanecer na escola buscando novos horizontes, muitas vezes é preciso parar de estudar por questões de sobrevivência, a necessidade de trabalho e renda é um aspecto do abandono da escola bem como outros fatores tais como:

- A falta de atenção ou o pouco envolvimento de muitos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos;
- A desmotivação pelos estudos e as atitudes de muitos alunos no espaço escolar são motivos de reclamação no dia a dia de muitos professores, que convive com a realidade de discentes desmotivados e sem muitas perspectivas de um futuro promissor através da educação.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no campo da interpretação textual, é possível afirmar que se o aluno não for devidamente incentivado ao hábito da leitura, será impossível desenvolver um trabalho no sentido de transmitir-lhe o conhecimento a respeito do processo de interpretação. Espera-se que o processo

ensino e aprendizagem dos educandos venha ser eficiente e contribua para a qualificação da cidadania para que realmente tenhamos cidadãos capazes de para exercer sua função com mais eficiência dentro das habilidades adquiridas no processo educacional, galgando melhores patamares em sua vida cotidiana, pois quem tem eficiência relacionado a Leitura e compreensão textual com certeza alcançará novos horizontes neste mercado competitivo em que estamos vivendo.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias, valores e a formação de habilidades cognitivas, objetivos tradicionais do ensino, constituem hoje condição indispensável para que todas as pessoas consigam, de modo produtivo, conviver em ambientes saturados de informações, e tenham capacidade para processá-las, selecionar o que é relevante, e continuar aprendendo. Este trabalho pretende, dessa forma, oferecer informações e estimular reflexões que possibilitem a nós, professores que atuamos na educação básica, o desenvolvimento contínuo da nossa formação e, por meio deste, buscar e indicar os caminhos que conduzam à melhoria da prática docente e da qualidade de ensino na escola pública. Um trabalho, portanto, que vem somar-se a tantos outros no sentido de trazer mais contribuições para o debate de um assunto muito amplo e complexo, como o que envolve a formação do leitor e de indivíduos aptos para empregar a escrita de acordo com as demandas e exigências de uma sociedade letrada.

O presente estudo nos apresenta os problemas enfrentados por alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Há uma grande deficiência no campo da leitura e interpretação textual, o professor sente dificuldades de desenvolver no discente um senso crítico, iniciativa, boa comunicação oral e escrita, curiosidade e imaginação sendo, portanto, algumas competências necessárias para enfrentar os desafios futuros. Visto que o mesmo se encontra desinteressado e desmotivado, pois a maioria dos estudantes são jovens que já se encontra inserido no mercado de trabalho. E investir em seus estudos não é a sua maior prioridade, levando em consideração a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar.

Embora muitas propostas contemplem a necessidade de garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade, preocupada com a formação integral do indivíduo, como está definida a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao qual reza que “toda pessoa tem direito à educação”. A realidade com a qual muitos professores se defrontam no dia a dia está longe da que gostariam para desenvolver o seu trabalho: classes com excesso de alunos,

muitas escolas que não oferecem condições físicas e materiais mínimos e com reduzido número de pessoal de apoio às atividades docentes (muitas vezes faltam funcionários), a carência de equipamentos, e outros problemas mais.

Uma boa opção para amenizar o problema é diversificar os modelos de formação ou flexibilizar os currículos para atender a demanda dos diversos projetos de vida dos alunos. Além disso, as atividades escolares devem ser mais variadas da língua portuguesa para a construção da produção textual na formação do senso crítico do discente, na escola João Nelson em Canaã dos Carajás Pará, nos leva a identificar alguns fatores preponderante na educação atual no Brasil. será uma pequena partícula do corpo educacional que será estudada, porém muito se tem a tirar como experiência de uma pesquisa em loco, como esta pesquisa que está sendo desenvolvida identificando as dificuldades e entraves existentes na educação do Ensino Médio que impossibilita a entrada de inúmeros discentes nas universidades sendo uma possibilidade de diminuirmos esses problemas existentes em uma fase tão importante e significativa da vida do estudante.

MARCO TEÓRICO

A educação é um direito social e deve ser cumprido, como garante a Constituição Federal. Para a efetividade dos direitos garantidos se faz obrigatório surgir às políticas públicas que ajudarão nesse sentido. Para que possamos compreender melhor o significado dessa política, se faz necessário saber o que é Política Pública. Essa Política é de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, se estabelece um processo de tomada de decisões que derivam nas normatizações do país, ou seja, nossa Legislação.

As Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional precisamos compreender as atuais políticas públicas educacionais, para isso, é necessário um resgate histórico acerca da própria formação social brasileira e da influência que exerce sobre as políticas educacionais de cada época.

Trazendo a memória alguns dos documentos que foram elementares a produção das Políticas Educacionais do nosso país, faz-se presente e ainda atual às dificuldades educacionais do Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de

1932, marco na definição de prioridades e metas educacionais que necessitavam serem efetivadas. O documento, como o próprio título faz referência, foi o pioneiro e notável instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como um alerta a sociedade, mas também, como inspiração ao surgimento das Leis que regem a nossa educação.

Um exemplo disso, foi a ditadura do Estado Novo (1937 – 1945) retirou a obrigatoriedade do Estado quanto à educação, criando um sistema dual, em que escolas diferenciadas eram destinadas às elites e às classes trabalhadoras – essas últimas tinham como opção o ensino profissionalizante. O ensino profissionalizante dava acesso apenas restrito ao ensino superior, o que garantia essa como possibilidade apenas para os que cursassem o ensino médio regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estimulou a expansão dos cursos profissionalizantes de nível médio, embora com qualidade duvidosa devido à precariedade das condições objetivas das instituições de ensino (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

A Constituição de 1988 procurou reunir algumas das reivindicações da sociedade civil apresentando alguns avanços como a ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das Forças Armadas. No campo da educação, já se discutia uma nova lei de Diretrizes Bases para a educação Nacional (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

A partir deste período então, as políticas educacionais, de forma geral, caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação, voltando-se para ampliação do acesso à educação básica, sendo que, no entanto, até a década de 90 apenas uma pequena parcela da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nesta mesma década surgem as políticas de “educação para todos” que se estendem até os dias atuais.

Principal fonte de implementação da educação nacional e das políticas que assim as definem é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no avanço dos anos foram reformuladas até o modelo atual datado de 1996 que sofreram alterações de acordo com os governos.

POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS PARA O ENSINO MÉDIO

Pesquisas revelam que o ensino médio é a etapa da vida estudantil com o maior índice de evasão, segundo os dados do MEC. A taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015 foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira

série do ensino médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série. A terceira série do ensino médio teve 6,7% de evasão, que chegou a 11% do total de alunos nessa etapa de ensino. A metodologia que tornou possível esse levantamento, feito a partir do acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes, completa 10 anos. Os números fazem parte dos indicadores de fluxo escolar na educação básica, divulgados pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nesta terça-feira, 20 de julho de 2017.

Este cenário deixa claro que a escola precisa se aproximar da realidade dos alunos, entender as suas expectativas e anseios e envolve-los nas questões escolares de forma a adequar melhor os projetos pedagógicos às necessidades. A escola precisa ser um espaço para aprofundar os conhecimentos e também para debater e discutir ideias e lançar novos desafios para o futuro.

São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever, correndo um sério risco de chegar ao ensino médio com um enorme déficit de leitura e interpretação textual que permeia por toda a sua vida.

O fracasso escolar, segundo Snyders (2005), é o fracasso escolar da política vigente. Visto que, a política os programas atuais não estão sendo suficientes para garantir uma aprendizagem de qualidade, que venha suprir as consequências de uma sociedade desigual. Pois é inegável que a condição social influencie consideravelmente processo de aprendizagem do aluno. As pessoas menos favorecidas financeiramente estão tendo mais acesso à escola por meio do aumento do número de matrículas nas unidades de ensino.

Entretanto, cabe considerar que somente o acesso não garante ao aluno êxito na continuidade de seus estudos. Dessa maneira, a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida, analisando de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam no processo de aquisição de conhecimentos. Em oposição a essa população, há outros grupos sociais para os quais:

Cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para

continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2009, p.9)

Um panorama da situação educacional do ensino médio no país a partir da década de 1990 é apresentado por Simões (2008, 2009), apontando algumas tendências. O autor reúne indicadores obtidos em pesquisas oficiais diversas que, embora dispersas, com objetivos, metodologias e variáveis distintas, ajudam a refletir sobre os resultados das políticas empreendidas. Simões mostra que as matrículas no ensino médio no Brasil apresentaram expressivo aumento no período de 1991 a 2007. Enquanto em 1991 o total de matrículas era de 3.772.698 e as matrículas de jovens de 15 a 17 anos totalizavam 1.626.570, em 2000, esses números pularam para 8.192.948 e 3.565.240, respectivamente.

Em 2007, os dados mostraram um pequeno crescimento no total de matrículas que chegou a 8.360.664 e um expressivo aumento nas matrículas de jovens de 15 a 17 anos que chegou a 6.023.949. Suas análises da distribuição das matrículas, por turno, revelaram que o aumento se concentrou no ensino médio diurno, sobretudo a partir de 1997 Simões verifica que esse aumento de matrículas ocorreu no segmento estadual, que passou de 2.472.964 em 1991 para 7.239.523 em 2007. Nas demais dependências administrativas, ocorreu redução das matrículas, sendo mais expressiva no segmento federal, seguido do particular.

Ao estudar a transição do ensino médio e educação superior Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011 235 Disponível em Savana Diniz Gomes Melo & Adriana Duarte no Brasil, o autor concluiu que, do total de ingressos no ensino médio em 2003 (3.687.330), 1.858.615 chegaram a concluí-lo em 2005 e apenas 1.311.533 ingressaram nos cursos de graduação, em 2006. Em relação ao trabalho dos jovens, ele identifica que, em 2006, do total de matriculados (34.709.467), 16.268.248 somente estudavam e 18.244.203 eram ocupados.

Conforme os dados citados acima, observamos que as políticas e as medidas usadas, mesmo com crescimento resultado em alguns momentos, não foram suficientes para resolver a problemática da baixa cobertura do ensino médio no Brasil.

Não podemos esquecer da grande importância que se é dado ao novo conceito de avaliação, que surgiu com a reelaboração em 2009 e 2010, da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. Este passa a ter como objetivo induzir a organização curricular do ensino médio, começa a ser adotado como vestibular unificado para as universidades federais, a certificar jovens e adultos e a ser aceito para verificação do desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior com as mudanças ganharam maior expressão às preocupações dirigidas ao

ENEM desde sua origem, referentes à concepção que orienta o sistema de avaliação instalado no país com a Lei n. 9.394/06, sobretudo no que tange a adoção da lógica privada na esfera educativa e seus efeitos perversos. A despeito disso, ainda que considerados os seus limites, o Exame tem apontado os piores resultados nas escolas públicas estaduais, haja vista a avaliação do ENEM de 2009.

Como poderia ser diferente esses dados, visto que um só método de avaliação para uma educação de um país tão multiculturais e diversificado com um currículo descentralizado, poderia obter dados elevados de educação se a forma de avaliação não compete ao ensino de cada dia do aluno nos diversos cantos do país. O professor fica atrelado ao currículo proposto pelo sistema, não conseguindo corrigir algumas falhas oriundas com os alunos como: dificuldades na leitura e interpretação textual. Para o futuro, vislumbram-se novas expectativas depositadas, sobretudo, no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011-2020.

Considerando o percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira, e confrontando esse percurso com a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentada pelos alunos – segundo os resultados de avaliações em larga escala e, mesmo, de pesquisas acadêmicas – as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

Esta pesquisa ocorreu no município de Canaã dos Carajás, na EEEM João Nelson dos Prazeres Henriques tendo como foco análise do aspecto educação em Canaã dos Carajás em relação a leitura e compreensão textual sendo baseada em oito indicadores estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC): taxa de aprovação no Ensino Fundamental e Médio, evolução da nota Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 5º e 9º ano, taxa de reprovação no ensino fundamental e médio, e taxa de evasão no ensino fundamental e médio.

A taxa de evasão no ensino médio de Canaã dos Carajás (55,4%) é a mais alta entre os municípios da região. Conforme as referências do MEC, a situação é crítica e indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Em adicional, índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série. Sendo a área da educação o campo de investigação desta pesquisa se fez necessário contextualizar o município de Canaã dos Carajás onde a pesquisa foi desenvolvida.

CONCLUSÃO

Percebe-se que para se obter uma pedagogia de inclusão, participação e integração é preciso diversificar os modelos de formação ou flexibilizar os currículos para atender a demanda dos diversos projetos de vida dos alunos. Além disso, as atividades escolares devem ser mais variadas. A didática aplicada pode ser mais dinâmica e as aulas mais práticas.

Pois perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas, é uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativa. Fazer com que o aluno consiga superar esse problema, muitas vezes causados por déficits cognitivos, físicos e, ou afetivo, representa a investigação, a finalidade, de muitos dos profissionais que acreditam no construir, nas superações que o processo educativo pode proporcionar.

Assim, todo o saber – fomentado em sala de aula e na troca de experiência entre educando x educador, passa a ser relevante no tocante à construção de um modelo de ensino-aprendizagem (CASTRO, 2006). De acordo com o que já foi abordado conclui-se que o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens.

Pois, ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano.

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.

REFERÊNCIAS

INEP/MEC. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Arquivado em: Educação

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan. / fev. / mar / abr.2002

SIMÕES, C.A. Vínculos entre a educação e trabalho. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Educação Secundária: direito, inclusão e desenvolvimento, Buenos Aires, UNICEF, 4 set. 2008. Doutora em Educação e professora do Departamento de Administração Escolar, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BAIXADA FLUMINENSE

Clézio dos Santos¹

Para a Geografia, a linguagem visual, que está cada vez mais presente dentro da escola, propicia instrumentos para efetivar o ensino-aprendizagem dessa área de conhecimento aos alunos da escola básica, onde inúmeras grafias podem ser exploradas.

A pesquisa denominada (Geo)grafias da Baixada Fluminense: Educação Geográfica na Escola Básica da Baixada Fluminense tem como referencial teórico a Geografia da Infância no ambiente escolar, uma área que tem ampliado sua produção dentro da área de Geografia Escolar e as pesquisas histórico-culturais. O objetivo principal da pesquisa é analisar e refletir as (geo)grafias produzidas sobre o lugar por professores e alunos da educação básica na Baixada Fluminense.

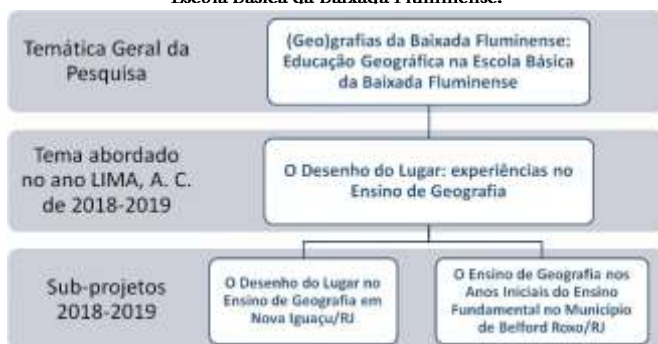
A metodologia prende-se aos estudos educacionais qualitativos, envolvendo a produção de desenhos e entrevista com alunos do ensino fundamental.

O projeto de pesquisa tem dois subprojetos denominados: a) O Desenho do Lugar no Ensino de Nova Iguaçu/RJ e b) O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Belford Roxo/RJ. Veja figura 01.

Destacamos que no projeto entendemos o desenho como uma linguagem gráfica própria que tem seus próprios códigos e os alunos os organizam e o reorganizam constantemente em suas produções escolares.

¹ Professor Doutor de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGGEO/UFRRJ, pesquisador Universal CNPq – Ciências Humanas, Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) da FAPERJ, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ) e coordenador do Projeto Nós Propomos UFRRJ Nova Iguaçu. cleziogeo@yahoo.com.br.

Figura 01. Esquema da Pesquisa (Geo)grafias da Baixada Fluminense: Educação Geográfica na Escola Básica da Baixada Fluminense.



Fonte: Santos, 2018.

Os estudos da Geografia da Infância encontram no Brasil um quadro bastante vertiginoso, aglomerando cada vez mais um número maior de pesquisadores preocupados com a temática. A temática que apresentamos é fruto da permanência do ensino de geografia nos cursos de licenciatura em Geografia e em Pedagogia, envolvendo preocupações e questões presentes na formação desses educadores que estarão diretamente envolvidos com a infância na instituição escolar. Outra questão relevante da pesquisa, ela se desenvolve numa região periférica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro denominada Baixada Fluminense. Um território de inúmeros conflitos sociais e culturais que marcam indiscutivelmente a apropriação de espaços, lugares e paisagens distintas pelos educandos da escola básica.

A (geo)grafia dos desenhos dos alunos da Baixada Fluminense expressam sua espacialidade e acima de tudo o conflito existente neste lugar, tendo como base o enfoque histórico-cultural e o cotidiano dos alunos.

O projeto contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de bolsas de Iniciação científica PIBIC/CNPq/UFRRJ e do Edital CNPq Universal e vem sendo desenvolvido desde 2017 e da FAPERJ por meio do Jovem Cientista do Nosso Estado. Onde resultaram nas seguintes publicações Santos (2018), Lima e Santos (2019), Moreira e Lima (2019), Moreira e Santos (2019).

O desenho é a primeira linguagem utilizada pela criança na tentativa de expressar seus sentimentos, porém o mesmo ao longo dos anos escolares entra em descontinuidade com o aprendizado de uma nova forma de expressão a linguagem escrita, entretanto o desenho não perde a sua importância como linguagem, o desenho

só precisa ter sua função modificada de toda a forma de se comunicar e expressar, e com o aprendizado da linguagem escrita para o complemento do que o aluno escreve.

A partir de desenhos produzidos por alunos inseridos na escola básica da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e desenhos de futuros professores dos anos iniciais do ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia do IM/UFRRJ procuramos entender como esses diferentes sujeitos do sistema educacional desenhavam a Baixada Fluminense. A Baixada Fluminense, um lugar carregado de uma série de estigmas e com discursos massificantes de um local em que não se encontra nada de bom, pretendemos compreender qual é a relação que o aluno da escola básica exerce com o local e ainda seu nível de pertencimento do local. A Geografia Humanista busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural.

A pesquisa, busca trabalhar a geografia na perspectiva dos educandos, analisa os desenhos de alunos seguindo a abordagem geográfica denominada de Geografia Humanista, por sua vez, a abordagem busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural. Buscando acima de tudo, desvelar o ser e estar das crianças no espaço.

Dentro da perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano não é tratado como linearidade, mas como processo em constante transformação, enraizado na sociedade e na cultura. Tal reflexão não nos permite pensar a infância ou as crianças como um estágio da vida do sujeito, que evoluirá para estágios mais avançados de desenvolvimento com o passar do tempo. Simplesmente porque a experiência humana no mundo não deve ser demarcada cronologicamente. Quando se estuda somente a história cronológica, negam-se os outros tipos de história. Isso não nos garante a compreensão das intensidades e significações que tal movimento traz para os sujeitos.

O Ensino de Geografia está presente na vida dos alunos desde o primeiro ano da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como área de conhecimento voltado para a construção de noções espaciais, de forma que não se separa o conhecimento geográfico dos demais. O Ensino de Geografia também está presente nos anos finais do Ensino Fundamental II, como disciplina escolar. Em ambos os casos seja como área de conhecimento ou como disciplina escolar a Geografia propicia uma leitura de mundo única e deve ser vivenciada por todos os educandos.

Propor formas diferenciadas para a aplicação de conteúdos em sala de aula com a utilização de desenhos confeccionados pelos alunos também é um dos objetivos que a pesquisa traz, indo contra a ideia de que Geografia na escola é apenas uma matéria para decorar os conteúdos a serem reproduzidos nas avaliações, mas sim de atividades que auxiliem na compreensão do aluno de forma que o faça desenvolver o pensamento crítico e que faça o aluno se questionar e ser ativo em sala de aula, compreendendo assim o local em que ele está inserido.

Nossa pesquisa se divide na construção e análises de desenhos de alunos e alunas em uma escola básica no município de Belford Roxo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para desenhos feitos por professores em formação no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Nova Iguaçu. Em cada momento, realizamos atividades que resultam na representação gráfica por meio de desenhos do Lugar.

A Geografia da Infância nos Anos Iniciais: Uma necessidade do Ensino de Geografia na atualidade.

O tratamento sobre a infância e seus desdobramentos, vem evoluindo consideravelmente a algumas décadas, trazendo a reflexão e novas percepções sobre o desenvolvimento dos indivíduos nesta idade. Até meados do século XIX a infância ainda era vista apenas como um período em que a criança era um mini adulto, que não era capaz de lidar com as situações diárias, como realizar atividades sozinhas, tomar decisões, organizar tarefas, pensar ou opinar. Lopes (2008) nos coloca que alguns autores pensam a infância como a idade das ausências, isto fica claro quando diz que:

A infância, portanto, tem sido percebida muito mais pela ausência, pela incompletude, do que pela sua presença, concepção que se espalha em várias dimensões sociais e se materializam em ações de diversos campos, como na área da educação. Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a inscreve na condição de sujeito passivo, e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos. LOPES, 2008, p. 74)

Essas visões sobre a infância foram se construindo, significando e ressignificando com o passar das décadas e construindo uma visão mais social, participativa, e reflexiva sobre a infância. Foram ainda se contextualizando com

diversos acontecimentos históricos, gerando vários embates e reconstruindo os papéis das infâncias. Sobre isso, Sarmiento (2005, p.23) nos mostra que:

Em todas as épocas, todas as sociedades construíram ideias e imagens sobre seus membros de idade mais jovens, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação e das relações inter-geracionais e de atribuições dos diferentes papéis sociais.

Esses papéis reconstruídos e modificados fizeram parte do histórico social e do significado de tal fase. A infância é compreendida como um processo ao qual todo indivíduo que alcança a adolescência e a idade adulta necessita passar. Para tanto, James, Jenks e Prout (1998) in Lopes e Costa (2017) cita que:

A infância é uma construção social e não deve ser reconhecida apenas como um período de imaturidade biológica, percorrendo um caminho de fases para a vida adulta; se a infância é social, devemos pensar em sua condição plural e não apenas em sua universalidade; deve ser compreendida pelas diversas variáveis sociais que se cruzam como o gênero, classe social, etnia, entre outros; como seres sociais, crianças são pessoas com experiências histórias e geográficas, cognitivas e emocionais e diferem das dos adultos, apresentando culturas singulares que se estabelecem nas redes dos demais setores sociais. (JAMES, JENKS e PROUT, 1998 in LOPES e COSTA 2017, p. 103)

A reflexão sobre o Ensino de Geografia entrelaçado a *Educação dos pequenos*², ficou conhecida como Geografia da Infância e foi fundamental para conhecermos e explorarmos ainda mais o contexto do aprendizado e da significação do conhecimento dos alunos. Um novo olhar sobre os estudos da infância se constituiu com contribuição das diversas áreas relacionadas a Educação e o Desenvolvimento Infantil, podendo citar a Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras áreas que contribuem para a formação do indivíduo. Sobre isso Lopes e Costa (2017) conversam e explicitam a importância desses estudos para a Educação Geográfica, quando diz que:

A consolidação desse campo passa pela implementação de periódicos, publicação de livros, sistematização de grande número de artigos, cursos de pós-graduação, pesquisas e encontros que têm como ponto de convergência, o interesse pelas crianças e suas infâncias, sob essas diferentes perspectivas. (LOPES e COSTA, 2017, p. 103)

As colaborações a nível de pesquisa favorecem não apenas o campo Geográfico, mas a construção do aluno como ser social, reconhecendo seu espaço, presença, atuação na sociedade e a forma com que ele aprende. Torna possível a compreensão dos diversos níveis e relações que eles estabelecem durante a vida,

² *Educação dos pequenos* – Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

valorizando a experiências e vivências que eles constituem a partir de toda sua trajetória escolar.

Os autores deixam claro que o processo da infância deve ser atravessado com o devido tratamento e as concepções as quais determinam. Um processo biológico que constitui a formação do indivíduo em constante interação com o meio social que vive. LOPES e COSTA (2017, p.104) nos informa que:

No Brasil, a Geografia da Infância assume o diálogo com os referenciais da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e demais colaboradores. Especialmente ao abordar a unidade entre meio e desenvolvimento humano, Vigotski acaba por nos convidar a olhar o espaço geográfico para muito além de palco ou superfície das ações humanas, mas efetivamente, como instância constituinte do desenvolvimento humano. (LOPES, 2017, p.104)

O autor entende a formação humana no contexto social a interação com o meio – no sentido completo da palavra – sujeitos capazes de interagir e atuar ativamente sobre suas vivências e experiências, compreendem e solucionam situações problemas, significam e ressignificam espaços. O autor entende a criança como ser ativo sobre sua formação humana e cognitiva. Piaget por sua vez defende a infância partindo do pressuposto que:

A noção espacial da criança se constituía em um processo linear e organizado por etapas. Seus estudos ampliaram a compreensão sobre como as crianças vivem, concebem e representam os espaços, além de serem pioneiros em afirmar que as crianças possuem lógicas próprias – e diferentes do mundo adulto – para lidar com o mundo adulto. (LOPES, 2017, p.104).

Neste caso o autor entende que a formação humana vai depender do desenvolvimento da criança a partir das suas características biológicas, contudo além disso, ele apresenta um desenvolvimento contínuo e dividido por etapas, as quais serão influenciadas pelo meio ao qual este está inserido.

A dinâmica de aprendizado é levada em consideração quando o aluno apresenta alguma dificuldade e o professor, necessita resolver de alguma forma, o conhecimento do desenvolvimento do aluno e a maneira com que ele aprender, é fundamental para que o docente possa acessar o seu banco de dados de atividades, propostas, dinâmicas e recursos que possam auxiliar este aluno no seu momento de desenvolvimento e aprendizado.

A Geografia da Infância reconhece o protagonismo infantil no seu desenvolvimento, partindo de bases teóricas de influência na Educação. A leitura do indivíduo se dá pelo todo, suas observações, conclusões, desafios e situações problemas os quais se inserem. “É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus

protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundo adulto.” (LOPES, 2017. p.106)

O docente em formação busca, sem perceber, uma fórmula de conseguir dar conta de todos os afazeres e alcançar os objetivos postos pelas Secretarias, Coordenadorias e Sistemas de Governo. As turmas mistas e complexas não favorecem a idealização da aprendizagem. Estas situações favorecem a pesquisa e a reflexão sobre o que é ensinado, proposto e aplicado em sala de aula. Significar a infância e conhecer a fase que o docente está inserido é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma completa. Lopes significa a infância e nos orienta sobre como tal fase acontece:

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que ao se agregarem como grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se aproximarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. (LOPES, 2008, p. 67)

A infância é plural, é um conjunto de culturas, vivências e experiências que são fundamentais para a formação do indivíduo. A complexidade do desenvolvimento do ser humano é a porta para os desafios docentes. A importância de iniciar o trabalho partindo da Educação Infantil favorece o pensamento geográfico e o desenvolvimento da formação do cidadão, através do conhecimento do seu lugar, identidade, mapeamento geográfico, culturas e diversidades. O discente precisa ser consciente das oportunidades de vivências que podem estar fora das paredes da unidade escolar, por muitos o docente além do cognitivo é responsável pela formação de valores e respeito, que neste caso é papel da família.

A Geografia da Infância passa a ser uma área de pesquisa fundamental para se trabalhar nos cursos de Formação de Professor. As metodologias pensadas e desenvolvidas ao longo do tempo no Ensino de Geografia procuram favorecer o aprendizado especial do aluno. A forma de pensar o aluno, com base na Geografia da Infância leva o professor a repensar suas práticas nos anos iniciais.

A Educação Geográfica na Baixada Fluminense

É importante ressaltar que nossa pesquisa é desenvolvida na Baixada Fluminense (figura 02), um lugar considerado periférico dentro da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), um local que carrega estigmas históricos até os dias de hoje, como algo que não se produz nada de bom, um local onde serviu e serve de “depósito” para pessoas de renda mais baixa, que em sua maioria trabalham

nos grandes centros, por isso entender a Baixada Fluminense como lugar onde se desenvolve a pesquisa é fundamental.

A ocupação inicial das terras da Baixada Fluminense está relacionada com a fundação da cidade do Rio de Janeiro em 1585, assim como a distribuição de sesmarias na Baía de Guanabara aos nobres e militares portugueses (SIMÕES, 2007). A região é conhecida, a partir de suas características físicas, como uma planície flúvio-marinha rasa, que se desenvolve entre o sopé da Serra do Mar e o Oceano, interrompida por colinas e maciços costeiros. Segundo os estudos de Renato Mendes (1948), a Baixada Fluminense poderia ser compreendida como toda a área de baixadas do estado do Rio de Janeiro, desde as terras baixas que se estendem da escarpa da Serra do Mar até o Oceano Atlântico.

Renato Mendes define como “Recôncavo da Guanabara”, a região que se constitui pelos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Magé, Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, em sua dissertação “Paisagens Culturais da Baixada Fluminense”, de 1948, antes da emancipação e surgimento de outros municípios a partir do território de Nova Iguaçu e Duque de Caxias. A Baixada Fluminense que consideramos neste trabalho corresponde à parte do Recôncavo da Guanabara – Nova Iguaçu e Duque de Caxias – e os municípios emancipados a partir do desmembramento desses territórios: Belford Roxo, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti, que correspondem à regionalização com enfoque histórico-cultural, visão semelhante à de Magalhães, et. Al. (2013): A porção territorial da Baixada da Guanabara, localizada a oeste da Baía de Guanabara – também denominada “Recôncavo da Guanabara” por Maria Teresinha de Segada Soares (1962) e “Tabuleiro da Guanabara” por Genesis Torres (2005), corresponde aos atuais municípios oriundos da antiga Vila de Iguassu e do extinto município de Estrela como afirma Manoel Ricardo Simões (2007). Verifica-se, portanto, ser essa porção territorial a região hoje conhecida popularmente como “Baixada Fluminense” (MAGALHÃES, et. Al. 2013, p. 14-15).

Portanto, as terras do Recôncavo da Guanabara que aqui consideramos, ocupavam-se de atividades rurais: a cultura da cana-de-açúcar em 1750, o café nas primeiras décadas do século XIX, e a citricultura no final do século XIX e início do século XX. Essas eram as principais atividades que relegavam para um plano inferior outras atividades que coexistiram, nos mesmos períodos, como as olarias e a plantação de bananas. Muitas dessas terras sofriam com o abandono, que ocorria devido a diversos fatores. As vias e os meios de transporte eram essenciais para a sobrevivência econômica da região, cuja população era relativamente adensada devido à conexão que os transportes viabilizavam, inicialmente com o transporte fluvial e os caminhos de tropeiros e posteriormente com as estradas de ferros e rodovias.

Figura 02: Estado do Rio de Janeiro e Municípios da Baixada Fluminense



Fonte: Moreira e Lima, 2019.

Com o breve histórico da Baixada podemos começar a relatar as áreas da pesquisa. Podemos compreender como o educando precisa estabelecer com que o Ensino de Geografia tenha sentido para vida do Aluno que é, como afirma Callai (2013, p. 40), caracterizado “pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual.”. Porém, a geografia, na realidade escolar brasileira, é passada muito formalmente, com o uso excessivo do livro didático e o afastamento dos exemplos próximos do cotidiano do aluno, fazendo com que “os alunos não compreendam a importância dos conteúdos geográficos para suas vidas (...)” (BONFIM, 2008, p. 314).

Paulo (2016, p. 53) mostra que pesquisas vêm sendo desenvolvidas na tentativa de encontrar procedimentos que abordem os conceitos geográficos considerando os conhecimentos prévios dos alunos, já que, como ele afirma, durante muito tempo a educação geográfica ficou presa em métodos tradicionais, como memorização e descrição, fazendo com que o aluno não consiga relacionar o conteúdo visto em sala de aula com a realidade vivida em seu lugar de pertencimento, seu bairro, ao entorno que a escola está inserida etc.

O conceito lugar, seu uso e apropriação por parte das crianças ganha destaque tanto nessa corrente de pensamento, como na própria Geografia da Infância. O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas em geografia humanista. A Geografia escolar encontra como desafio a prática da leitura do lugar e como realizar a compreensão que da realidade que a escola está inserida, já que como mostra Callai (2013, p. 35) “A

cultura do lugar, assim como a cultura escolar, não é homogênea. Ela é um conjunto de todos os conhecimentos que se entrecruzam e se expressam no contexto escolar. Esse cruzamento de culturas é complexo, é vivo e dinâmico, constituindo-se como marca característica do lugar.”.

A grande contribuição da Geografia da infância, a partir dessa concepção, é buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar. (LOPES, 2018, p.67).

E é com isso que usamos os desenhos para dar voz à criança, e desde cedo criar o pertencimento do local em que ela vive, fazendo com que ela se veja no local e o entenda em todas as áreas, além de auxiliar a criança na assimilação dos conteúdos da geografia escolar. Consideramos os desenhos confeccionados pelas crianças de suma importância para entendermos todo o local pelos detalhes que elas trazem e relatam em seus desenhos.

A seguir apresentamos as análises dos desenhos realizados nos dois municípios da Baixada Fluminense, Belford Roxo e Nova Iguaçu. Em Belford Roxo na Escola Municipal Professor Paris localizada na área do centro do município, funcionando em 3 turnos, 2 tudo nos com ensino fundamental e 1 com EJA, e em Nova Iguaçu na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus Nova Iguaçu, com professores em formação na disciplina de Ensino de Geografia.

Análise dos desenhos feitos sobre a Baixada Fluminense

Na Escola Municipal Professor Paris a atividade aplicada foi em uma turma do 3º ano do Fundamental, no intuito de que os alunos fizessem um desenho do entorno da escola. A atividade foi realizada no final do ano letivo de 2018, e a partir dos mesmos podemos fazer algumas análises.

Os alunos da turma moram todos próximos a escola, no e ao centro do município. A maioria dos alunos desenharam apenas a Casa onde moravam e a escola que estudam, ignorando completamente todo o caminho e tudo o que se encontra no entorno da escola, ignorando completamente uma igreja católica histórica do município que está logo ao lado da escola, os comércios e lojas de departamento.

De acordo com Moreira e Santos (2019), vemos o que aparece nos desenhos das crianças são seus lugares de afeto, são locais e coisas que elas tem apego além de ideias colonialistas que a criança acaba reproduzindo como uma forma “certa” de desenhar pois a professora diz que é assim, como os formatos das casa em telhado “V” invertido que é um telhado para locais que nevam, para a neve não ficar em cima da

casa, ou desenhos de macieiras, não temos macieiras, nosso clima é tropical, não é propício para uma árvore típica de locais mais frescos, e assim por diante. Escolhemos 3 desenhos (Figuras 03, 04 e 05) desta atividade e em cada um faremos uma breve análise.

Figura 03. Desenho aluno 1.



Fonte: Moreira e Lima, 2019

Podemos observar que o aluno 1 (Figura 03) desenhou seus lugares, representando os locais que ele tem afeto, porém utilizando telhados de em “V” invertido que são para melhor queda da neve, e o clima do município de Belford Roxo é Tropical, assim como a maior parte do Brasil, e isso faz com que não neve, casas com esse tipo de telhado são pouco comuns nessa área, podem a quadra da escola tem o modelo de galpão e tem esse formato do telhado, o aluno pode ter representado o telhado dessa escola pelo telhado da quadra. Podemos também observar as antenas em cima da casa, que sinaliza que essa família tem uma ou mais televisões, essa família tem acesso às mídias televisivas. Além disso vemos o balanço ao lado da casa que é o lugar de brincar da criança, que é um território de muita importância, porém a árvore que se encontra ao lado do balanço é uma macieira Raramente temos pés de maçãs em um local extremamente quente, como o nosso, dessa forma prevalece na representação lugares muito diferentes do que realmente são, mas a representação de lugares que reproduzem ideias colonialistas, que são repetidas e colocadas como a “certa”.

Figura 04. Desenho aluno 2.

Fonte: Moreira e Lima, 2019

Assim como o primeiro o aluno 2 (Figura 04) representou seus lugares de afeto, com as mesmas características da figura 03, acrescentando o parquinho da escola que é minúsculo e as crianças não podem utilizar durante o intervalo, no intervalo os alunos são direcionados ao refeitório e ali passam o horário de intervalo, então esse parquinho é apenas para constar, além da árvore que aparece no desenho que é um pouco mais próximo de alguma árvore nativa que forneça sombra.

Figura 05. Desenho aluno 3.

Fonte: Moreira e Lima, 2019

O desenho segue a análise dos outros dois aqui apresentados, com a observação do entorno pois representou a praça e os dois cachorros em casa, mas mais uma vez os alunos entraram no conceito de lugar e desenharam locais que têm afeto.

Se tratando de uma escola municipal, os recursos para feitura de desenhos são quase nulos, para a feitura desses desenhos levamos giz de cera e folhas próprias,

pois os alunos vivem em uma realidade de classe baixa e muitas vezes não tem o lápis preto para a feitura das atividades cotidianas. Mas reforçamos a importância de se utilizar do desenho na sala de aula mesmo com todas as dificuldades e faltas de materiais, a importância de transformar o Ensino de Geografia em uma disciplina que o aluno construa as atividades facilita a assimilação dos conteúdos.

Com a análise dos desenhos percebemos que esse projeto precisa ser levado a frente, e a próxima ação será, uma aula de campo pelo entorno imediato da escola, observando a área central de Belford Roxo, ao voltarmos para a escola os alunos sentaram em roda e irão desenhar em um mapa onde só estão representados as ruas o que conseguiram observar. Com essas atividades esperamos fazer com que o aluno comece a entender o seu lugar e tudo o que existe nele, e também se sentir parte do mesmo.

No Município de Nova Iguaçu as atividades de desenho foram aplicadas com professores de Fundamental em formação, na disciplina de Ensino de Geografia que é ofertada para o 7º período do curso. As propostas de desenhos foram de feitura de um desenho de um local urbano e de um Rural, foi feita uma roda de conversa com esses temas e levantamos alguns locais próximos ao campus que tinham características de locais urbanos e locais rurais, e como as áreas rurais tem pastos verdes, árvores, enquanto as áreas urbanas da atualidade nós encontramos cada vez menos árvores e locais abertos, apenas prédios mudando a paisagem. após essa roda os alunos confeccionaram os desenhos.

De acordo com Lima e Santos (2019) os desenhos confeccionados nos deram a oportunidade de fazer uma análise bem importante, e ainda fazer com que essa atividade fique de exemplo para os professores em formação de como usar o desenho em sala de aula como auxílio no Ensino de Geografia. Como na outra aplicação de desenhos, nessa também foram escolhidos 3 desenhos dentre os que a turma produziu para serem analisados no presente relato.

Figura 06. Desenho da professora em formação 1.



Fonte: Moreira e Lima, 2019

Na roda de conversa foi tratado superficialmente sobre o conceito de Rugosidade de Milton Santos, que é sobre:

As rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. [...] nos oferecem [...] restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados. [...] O modo de produção que, [...] cria formas espaciais fixas, pode desaparecer – e isto é freqüente – sem que tais formas fixas desapareçam. (SANTOS, 1978, p. 138).

No desenho da professora em formação 1 (Figura 06), ela se apropriou desse conceito e trouxe para a realidade do município de Nova Iguaçu, representando o urbano pela Catedral Santo Antônio, localizada no centro de Nova Iguaçu e na Área Rural representou a antiga Fazenda de São Bernardino, que fica na área Rural do Município de Nova Iguaçu, afastado da área do Centro. Além de perceber a assimilação dos conceitos passados durante a aula temos a noção de estarmos formando professores que farão o uso do desenho na sala de aula com seus futuros alunos.

Figura 07. Desenho da professora em formação 2.

Fonte: Moreira e Lima, 2019

Neste desenho feito pela professora em formação 2 (figura 07), podemos observar a parte do rural com um desenho com casas com telhados em “V” invertido que é um formato de telhado usado em países onde neva como já dito anteriormente. Representou os campos abertos, estradas pequenas e animais do rural como a vaca representada e um rio. No desenho do urbano encontramos os vários prédios que formam a paisagem e as vias com carros e ônibus. Podemos observar os detalhes relatados como o letreiro do Shopping, a Empresa do Ônibus, os sinais de trânsito e faixas de pedestre.

Figura 07. Desenho da professora em formação 3.

Fonte: Moreira e Lima, 2019

O desenho da professora em formação 3 (Figura 07), expressa a mesma ideia do último desenho analisado, com o urbano com a presença de grandes prédios, via com carros, já no rural relatou a parte da agricultura com criação de vacas a plantações,

relatando os pequenos produtores familiares, de suma importância e muito numerosos nas áreas rurais do município.

Os desenhos foram confeccionados com materiais dos alunos de Pedagogia do IM/UFRRJ, sendo fornecido a eles a um papel sulfite A4 branco, onde desenharam a atividade. A experiência de estar passando para futuros professores como eles poderiam utilizar o desenho ao ensinar a Geografia escolar foi de suma importância, na ideia que estão sendo formados professores capazes de aplicar a geografia de uma forma diferente da cópia e de decoros.

Considerações finais

De acordo com Moreira e Lima (2019) ao longo da pesquisa e das análises dos desenhos tanto na escola básica quando na Universidade com professores em formação, só nos confirmou, o quando o desenho é importante para a assimilação de vários conteúdos dentro da Geografia, além de ser um instrumento muito importante para a criação do pertencimento de lugar do aluno, fazendo com que ele entenda que faz parte do meio e compreenda o lugar em que vive em todos os seus aspectos, geográficos, históricos, culturais e ambientais.

A pesquisa sobre a expressão gráfica no Ensino de Geografia ganha em relevância por trabalhar esse conteúdo na escola básica por meio da utilização de desenho como possibilidade de aprendizagem significativa do conteúdo geográfico pelo aluno do conceito de lugar, vai além da fala do professor e da memorização dos conteúdos e chega na aprendizagem significativa.

A reflexão sobre o Ensino de Geografia na Escola Básica da Baixada Fluminense com base na Geografia da Infância, foi fundamental para conhecermos e explorarmos ainda mais o contexto da aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos.

A pesquisa nos auxiliou diretamente a propor uma nova agenda de pesquisa envolvendo o Ensino de Geografia na Baixada Fluminense em diferentes frentes: o trabalho com alunos, professores e futuros professores e indo ao encontro de novos desafios, tendo como apoio institucional os cursos de Licenciatura em Geografia e de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ) na linha de pesquisa *Território, Ambiente e Ensino de Geografia*.

Referências

- BONFIM, N. R. **Problemáticas, conceitos, métodos e raciocínios geográficos na Geografia escolar**. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. *Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor*. Bahia: UESC, 2008. P. 313-332.
- CALLAI, C. H. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- LIMA, A. C. e SANTOS, C. O desenho do Lugar: experiências do Ensino de Geografia na Escola Básica. **Anais**. VII Reunião Anual de Incitação Científica da UFRRJ. Seropédica, UFRRJ, 2019, p. 38-39.
- LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**, Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme, 2005.
- LOPES, J.J.M.; COSTA. B. M. F.; **Geografia da infância**: Onde encontramos as crianças? *Acta Geográfica*, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp. 101-118.
- MAGALHÃES, A. L. et. Al. **Alma(naque)...da Baixada! Rio de Janeiro**, APPH, CLIO, 2013.
- MENDES, R. S. **Paisagens Culturais da Baixada Fluminense**. USP, FFLC, Boletim CX, Geografia, n.4, 1948.
- MOREIRA E. R. e LIMA, A. C. Abordagens acerca do conceito de lugar a partir do desenho na escola básica da Baixada Fluminense – RJ. **Anais**. IX ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Fala Professor(a)! Belo Horizonte, AGB, 2019, pp.1-10.
- MOREIRA E. R. e SANTOS, C. O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Belford Roxo/RJ. **Anais**. VII Reunião Anual de Iniciação Científica da UFRRJ. Seropédica, UFRRJ, 2019, p. 53-54.
- PAULO, J. R. de. **A formação de professores de geografia: contribuições para mudança de concepção de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- SANTOS, C. **(Geo)grafias da Baixada Fluminense**: Educação Geográfica na Escola Básica da Baixada Fluminense. Nova Iguaçu: IM/UFRRJ, 2018.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1978.
- SIMÕES, M. R. **Cidade estilhada – reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense**. Mesquita, Entorno, 2007.

ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, NA REGIÃO SUL DO CAPARAÓ CAPIXABA.

Damião Amiti Fagundes¹

INTRODUÇÃO

Os currículos dos Ensinos Médio e Fundamental vêm se transformando e se construindo ao longo do tempo com contribuições significativas da produção historiográfica.

Nesse contexto os conteúdos de História foram ampliados e passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atenderem a um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para ideias de mudanças constantes do novo cidadão tecnológico.

Este artigo trata-se da apresentação de um estudo baseado no método descritivo e qualiquantitativo realizado nas escolas públicas dos municípios da região do Caparaó Capixaba: Apiacá; Alegre; Bom Jesus do Norte; Dorcas do Rio Preto; Divino de São Lourenço; Guaçuí; Muniz Freire; Irupí; Iúna; Ibitirama; Ibatiba e São José do Calçado, para a dissertação de mestrado do autor aprovada pela Universidade San Carlos, em Assunção, Paraguai.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário misto aplicado a uma amostra composta por trinta e seis (36) educadores do Ensino Fundamental e Médio da região, perfazendo o total de 51,43% do total de docentes de História dessa região, que somam ao todo setenta (70).

O objetivo do estudo foi o de compreender o processo de implementação da Proposta Curricular de Ensino de História na rede pública de ensino no Estado do Espírito Santo – Brasil no período de 2010 a 2015.

¹ Prof. de História, pós-graduado em História Social do Brasil (UFES), especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO), Antropologia da Política (UENF). Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO) e Ciências Sociais (UNIMES). Mestrado Internacional Ciências da Educação (Universidad San Carlos).

O PAPEL DA EDUCAÇÃO

A educação tem a tarefa de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Ao se apropriarem dessa herança as crianças podem compreender que esse legado é seu e que darão continuidade a ele, seja conservando-o, seja transformando-o.

O mundo depende dos seres humanos – da sua capacidade de estabelecer relações uns com os outros e de criar e renovar os espaços e as formas de convivência – e os homens precisam do mundo, porque somente nesse cenário especificamente humano a sua existência pode adquirir um sentido.

Sabe-se que ao partilhar espaços públicos, práticas e instituições, saberes e significados com seus contemporâneos, o ser humano também partilha tais espaços com aqueles que os antecederam e com os que virão depois. Os recém-chegados neste mundo não o conhecem ainda. Assim, “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele” (ARENDT, 2000, p.239).

Assim, a educação é responsável pelas crianças e também pelo mundo. É sua tarefa resguardar o conhecimento e capacitar as crianças para que possam, futuramente, cuidar dele.

Educar, portanto, não é apenas contribuir para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, certamente necessários para que os educandos possam realizar seus projetos de vida individuais, mas é principalmente preparar as crianças para a participação em um mundo comum.

EVOLUÇÃO DO ESTUDO DE HISTÓRIA X NOVA PROPOSTA CURRICULAR

O que é história? Para que serve? Como é produzida? São perguntas comuns que acompanham os pesquisadores na área de história, sobretudo os iniciantes.

Conforme Borges (1986, p.09), no decorrer da história da humanidade muitos foram os conceitos dados à história. A autora afirma que “(...) a história pode ser percebida como uma forma particular de pensamento”.

A História é considerada atualmente uma ciência que, conforme Bloch (2001, p.24) “estuda as ações do ser humano no tempo. Pode ser também uma série de acontecimentos, ou seja, a narração desses acontecimentos”.

Muitos são os conceitos dados à Ciência Histórica, mas o certo é que todos esses conceitos apenas “rodeiam” a definição de história, visto que não existe uma definição legítima e totalmente correta.

A história, como as outras formas de conhecimento da realidade, está sempre se constituindo: o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado. Há inúmeras discussões entre os vários especialistas sobre o que é a história (BORGES, 1986, p. 8-9).

Os gregos foram os primeiros a reconhecer, de modo claro e consciente, que a história é ou pode ser uma ciência que diz respeito às ações humanas no tempo. A palavra história vem do grego antigo “*historie*” e tem o sentido de “aquele que vê”, por essa razão os gregos são considerados os pais da história.

Propondo a utilizar o termo “história” num sentido mais amplo, isto é, aplicando-o não apenas a um gênero literário, nem somente à História, mas às experiências humanas as quais podemos atribuir um sentido, porque dizem respeito às pessoas e suas inserções no mundo. Nesse sentido:

Seria possível, por exemplo, narrar uma história sobre alguma descoberta das ciências naturais, se perguntarmos pelo significado que essa teve para as pessoas. É claro que aqui transmitimos também conhecimento, mas o objetivo vai além disso, pois perguntamos em que medida esse faz parte do espaço inter-humano e é transposto para uma linguagem que possibilita a comunicação e o pensar sobre ele. Não se trata de uma linguagem abstrata acessível somente aos especialistas, mas de palavras que possam falar da relevância dessa descoberta ou desse conhecimento para o mundo humano e para as pessoas que o constituem (ARENDT, 2004, p.123).

Desse modo, o Rio São Francisco, por exemplo, deixaria de ser apenas uma informação geográfica para dizer respeito à existência das pessoas que vivem às suas margens; a arte ganharia um significado no momento em que se aprecia a obra e por ela se deixa comover e a literatura ofereceria histórias do mundo de um ponto de vista alheio, mas nas quais se reconhecem questões nossas.

Assim, o pensar faz com que seja possível compreendermo-nos como parte deste mundo humano, repleto de histórias que nos separam e unem, ao mesmo tempo:

Pensar e lembrar [...] e o modo de deixar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deixa raízes (ARENDT, 2004, p.166).

As histórias não são relevantes por si mesmas, mas porque são significativas para os mais velhos e porque podem ser resignificadas pelos mais novos. Torná-las

acessíveis não é simplificar, nem infantilizar, nem harmonizar ou desfazer contradições e tensões que existem nelas. É ajudar os alunos a encontrarem uma porta de entrada para conhecer histórias, partindo do pressuposto de que eles, a princípio, são capazes de compreender experiências humanas fundamentais, embora sua compreensão possa divergir da de quem ensina. O professor, ao mostrar sua participação (direta ou indireta) nessas experiências, provoca os alunos a buscarem sua própria maneira de se relacionar com o mundo.

No século XX, o conceito de historicidade se desliga de suas origens históricas e passa a exercer um papel de primeiro plano na renovação crítica do conhecimento da Ciência Histórica em suas várias ramificações.

Já a ideia de história foi modelada sob o signo do pensamento cristão durante os séculos IV e V. A partir de então, qualquer história escrita segundo princípios cristãos seria universal.

Com o Renascimento, houve no início da Idade Moderna, um regresso à concepção humanista de história baseada na concepção dos antigos gregos. Com isso, a investigação rigorosa tornou-se importante porque as ações humanas já não eram reduzidas à insignificância em comparação com um plano divino. O pensamento histórico voltou a colocar o ser humano no centro do seu quadro.

Nesse sentido destaca-se na literatura que:

Durante a idade moderna, com a ajuda das ideias iluministas surgidas no século XVIII na Europa, a historiografia procurou estabelecer a ciência da natureza humana. Os historiadores do século XVIII reconheciam que toda a “verdade” humana tinha sempre existido desde a criação do mundo exatamente como existia no tempo deles. Segundo esses historiadores, a história nunca repetia a si própria, mas a natureza humana parecia imutável (SOUZA, 2008, p.12).

Neste contexto, no qual surgiram muitas das filosofias da história, desenvolveu-se o positivismo, filosofia que estava a serviço da natureza. O Positivismo defendia a hipótese de que a sociedade humana era regulada por leis naturais ou por leis que tem todas as características das leis naturais: invariáveis, independentes, da vontade e da ação humana. Os positivistas possuíam uma noção própria de ciências da natureza. Julgavam que estas consistiam em determinar os fatos e estabelecer as leis.

No decorrer do século XIX, no princípio da contemporaneidade, o materialismo histórico de Marx e Engels exerceu certa influência sobre a investigação histórica. Para o materialismo histórico de Marx e Engels, o ponto de partida do conhecimento da realidade são as relações que os seres humanos mantêm com a natureza e com os outros seres humanos. Não são as ideias que vão provocar as

transformações, mas as condições materiais e as relações entre os seres humanos que estas condicionam (SOUSA, 2008, p.12).

Ainda durante o século XIX, considerado o século da Ciência Histórica, foram criadas doutrinas que privilegiavam a história dentro do saber e também foi criada uma função ou categoria do real na história: a historicidade.

Já no século XX, com o advento da Escola dos Annales, começaram a surgir críticas ao materialismo histórico de Marx. Com estas críticas, surgiram opções de novos objetos e novas fontes e assim foi introduzida a História do cotidiano, a História das mulheres, a História das mentalidades, etc.

Segundo Fonseca (2003), com essa inovação na historiografia introduzidas por Marc Bloch e Lucien Febvre (dois dos fundadores da Revista dos Annales em 1929 na França), intelectuais franceses junto com Marc Bloch e Lucien Febvre estabeleceram um diálogo crítico e de oposição às concepções marxistas e positivistas, abandonando algumas posições e incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar a História.

Bloch e Febvre lutaram incansavelmente por uma história total, quer dizer, por uma história centrada na atividade humana, na vida dos grupos e das sociedades. Esboçaram essencialmente uma história problema, uma história que não caísse no refúgio positivista da monografia exclusiva ou na absurda pretensão da filosofia da história (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979, p.471).

Com essa nova forma de pensar a história, o método ou procedimento histórico dos estudiosos consiste essencialmente na interpretação das provas. O historiador não tem o direito de defender uma causa. Deve estabelecer e evidenciar a verdade ou que julgue ser verdade, porém, a objetividade e a imparcialidade dos historiadores são prejudicadas porque é impossível fazê-los esquecerem de suas concepções de ser humano e avaliar os fatos e as relações causais imparcialmente.

Hoje, segunda década do século XXI, continuamos assistindo a um repensar histórico onde os pesquisadores estão adquirindo instrumentos e métodos claros de indagações e críticas históricas.

Atualmente a história tem a função de fazer com que os pesquisadores compreendam melhor a realidade em que está inserido. E, não são os “erros” do passado que lhes dão uma visão diferente do presente. Portanto, um grande número destes pesquisadores já consegue se perceber como sujeitos históricos, ou seja, como parte da ponte entre o presente e o passado.

É nesse contexto que surge o Currículo Básico Comum (CBC), que é objeto de análise desse estudo, impondo um novo desafio à educação capixaba com a implementação de um novo currículo escolar.

Essa nova proposta destaca um compromisso da Educação com a construção de uma cidadania consciente e ativa, por meio da promoção de conhecimentos aos alunos, que lhes possibilitem compreender e posicionar-se diante das transformações da sociedade a partir de suas realidades locais, participando da vida produtiva, relacionando-se com a natureza, produzindo e distribuindo bens e serviços, convivendo com o mundo contemporâneo brasileiro e capixaba.

A nova proposta se divide em dois documentos, o Currículo Básico para o Ensino Fundamental II e o Currículo Básico para o Ensino Médio além do Guia de Implementação para orientar as escolas do Estado do Espírito Santo quanto à implementação da nova proposta curricular na área de Ciências Humanas.

O Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento organizador da ação educativa vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.6).

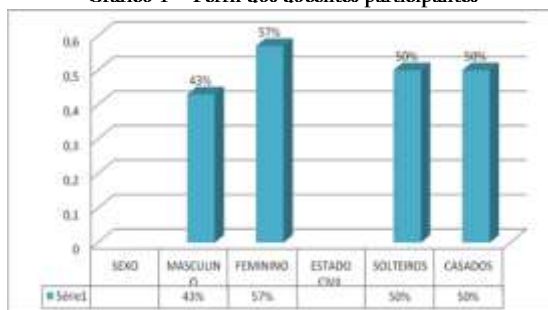
Cabe então, a seguir, apresentar a pesquisa de campo realizada para analisar a implementação da proposta no contexto prático dos docentes da disciplina História.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perfil dos participantes

Quanto aos dados de perfil dos participantes, 43% é do sexo masculino enquanto 57% é do sexo feminino. Sendo metade eles solteiros e metade casados, conforme gráfico 1:

Gráfico 1 – Perfil dos docentes participantes



A idade dos professores varia de 22 a 50 anos, sendo a média de 32,8 anos. Quanto à localização dos depoentes todos vivem na região das escolas onde atuam profissionalmente.

Em relação ao tempo de atuação como professor (a) de História, 2,7% atuam a mais de 30 anos, 13,5% a mais de 20 anos, 27% a mais de 10 anos, 11% atuam a menos de 20 anos e 45,8% a menos de 5 anos.

Pesquisa sobre a nova proposta do Ensino de História no Estado

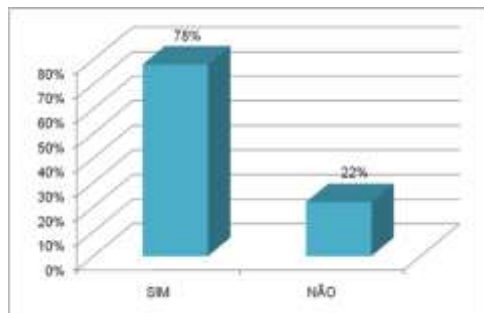
O estudo procurou identificar se os professores já haviam participado de reuniões, seminários e debates da reformulação da nova proposta do Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual identificando que 43% sim, enquanto 57% não.

Quando indagado o motivo da não participação, os professores afirmaram que não haviam recebido nenhum tipo de convite, não atuavam ainda na escola quando do período da reformulação curricular no Estado do Espírito Santo ou não tinham vínculo com a escola, atuavam em outras disciplinas ou não conseguiram organizar o tempo para participar.

É importante ressaltar aqui o entendimento de Segundo Selma Pimenta (*apud* Libâneo, 2008) que destaca a importância de o professor não executar apenas o seu trabalho em sala de aula, mas compreendê-lo e analisa-lo de forma crítica, tendo consciência da sua função como educador, realizando assim um “trabalho intelectual”. Para tanto, a formação docente deve ter uma perspectiva reflexiva e a formação deve ser contínua por meio de participação em treinamentos e capacitação para as devidas atualizações.

Quando questionados sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atuam estava em harmonia com o Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual, 78% dos professores afirmaram que sim, enquanto 22% disseram que não, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 – Harmonia PPP x CBC



Cabe nesse contexto compreender a importância do PPP. Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados.

Nesse sentido, destaca-se que a instituição educativa não é somente uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, ela também promove um confronto de resistência e de proposição de inovações. A inovação educativa, conforme Neri & Santos (2001) deve produzir rupturas e, sob essa ótica, buscar romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado e é a isto que alinhar o PPP às novas propostas curriculares significa.

Foi indagado se a linguagem do Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual é de fácil compreensão. 64% afirmaram que sim, enquanto 36% disseram que não.

75,5% dos professores afirmaram que o rendimento/conhecimento dos alunos não está acima do exigido pelo Currículo Básico Comum (CBC) de História e 92% deles complementam com outros conteúdos além do material didático oficial.

Eles também foram questionados se a forma como os conteúdos, habilidades e competências são apresentados no Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual, proporciona problematizações sobre a História Local. 43% afirmaram que sim, enquanto 57% disseram que não.

Este resultado deve ser refletido com as novas propostas para o Ensino de História. Buscar o significado do conhecimento a partir de contextos do mundo ou da sociedade em geral é levar o estudante a compreender a relevância e utilizar o conhecimento para entender os fatos, tendências, fenômenos, processos que o cercam, é importante que se leve esse estudo para a realidade local.

Portanto, ao ensinar História o professor deverá proporcionar aos estudantes a construção de conhecimentos escolares que permitam aos sujeitos compreenderem situações da vida cotidiana de forma a possibilitar a tomada de consciência sobre suas ações e mudança de atitude, por isso a importância de complementar os conteúdos de acordo com a realidade.

De acordo com os dados da pesquisa, 83,5% dos professores consideram que os conteúdos trabalhados pelo Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual contribuem para a melhoria da prática docente, como mostra o gráfico 3 e 81% deles afirmam ainda o compartilhamento de práticas exitosas após o CBC como mostra o gráfico 4.

Gráfico 3 – Contribuição do CBC para a prática dos docentes

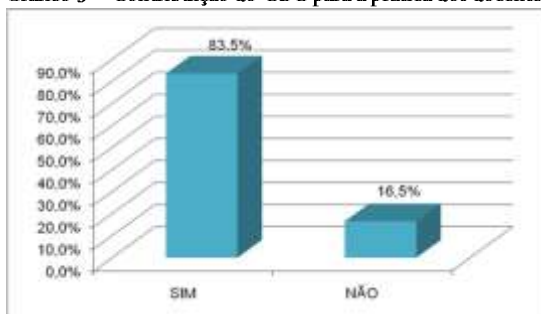
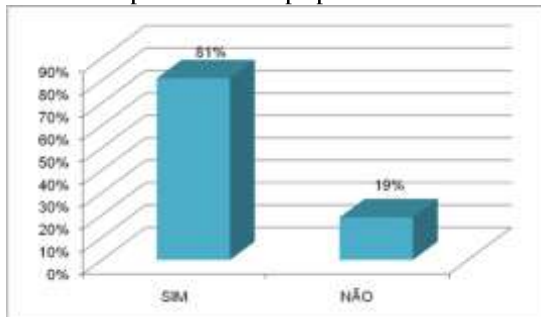


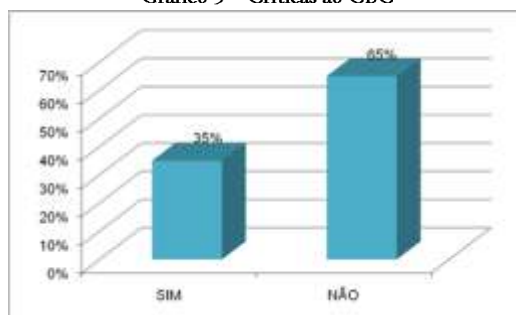
Gráfico 4 – Compartilhamento de propostas exitosas entre docentes



Com relação às críticas dos professores quanto à nova proposta para Ensino de História, 35% apresentam críticas, enquanto 65% disseram que não há o que criticar, como mostra o gráfico 5. Dentre as críticas apresentadas, destacam-se afirmações de que a utilização da “História Temática” ao invés de se estudar uma História Linear, que pode, segundo um dos professores que defende os métodos tradicionais, confundir aos alunos no tange a noções temporais; outros consideram os

conteúdos vagos, sem clareza ou fora da realidade da escola e das necessidades dos vestibulares e do Exame Nacional.

Gráfico 5 – Críticas ao CBC



Cabe então refletir sobre o que é a “espinha dorsal” da prática docente nesse contexto do ensino de História. A necessidade de manter uma unidade entre objetivos, conteúdos e metodologias. Essa unidade, por sua vez, demanda certa “visão de mundo” do docente, isto é, determinadas concepções de sociedade, de homem, de história, de educação e de escola, invariavelmente professadas, com maior ou menor “consciência” delas, pelos docentes.

Diante do resultado da pesquisa é possível afirmar que a maior clareza quanto às concepções pedagógicas e de história que compõem a “visão de mundo” do docente pode conferir melhores e mais satisfatórios resultados ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina contemplando os objetivos do CBC.

No atendimento educacional aos ensinos Fundamental e Médio, espera-se que os alunos aprendam, de forma autônoma, a valorizar o conhecimento, os bens culturais e o trabalho; selecionar o que é relevante, investigar e pesquisar; construir hipóteses, compreender e raciocinar logicamente; comparar e estabelecer relações, inferir e generalizar; adquirir confiança e capacidade de pensar e encontrar soluções. É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometendo-se e assumindo responsabilidades. É importante também que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, a utilizar diferentes recursos tecnológicos, a expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do privado, a serem solidários, a conviver com a diversidade e a repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.5).

Acredita-se que a nova proposta do Currículo Básico da escola estadual no Espírito Santo visa romper o isolamento dos diferentes segmentos da escola, buscando pela participação coletiva e efetiva de alunos, pais, funcionários e comunidade, não só na sua elaboração, mas, constantemente, na observação crítica do cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

O estudo apresenta as principais mudanças e permanências trazidas no bojo da implementação da atual Proposta Curricular; descreve os avanços e dificuldades a partir da implementação dessa proposta nas escolas e verifica a visão dos educadores de história quanto ao processo de efetivação da atual proposta curricular no ensino de História para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A nova concepção de escola e de currículo que acompanhou as transformações sublinha o seu caráter social, destacando a compreensão de que as diretrizes e práticas envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas.

O desenvolvimento de uma abordagem crítica das questões educacionais efetivou também um movimento de dessacralização do currículo, desvelando sua historicidade com suas implicações políticas e sociais. Nele são revelados e questionados elementos antes vistos como “naturais” e inatacáveis, como por exemplo sua estrutura disciplina e seus conteúdos “oficiais”.

Nesse sentido, como destacam Moreira e Silva (2009), o currículo é associado a um lugar de produção e de política cultural, onde seus elementos constituem “matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

A pesquisa realizada no período de agosto de 2014 a outubro de 2015 concluiu que é necessário desenvolver um trabalho cotidiano e sistemático que possibilite a efetivação da Nova Proposta Curricular de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio a partir do CBC no Estado do Espírito Santo e uma ampla reflexão sobre os princípios que possibilitam as ações propostas e um melhor acompanhamento das escolas nesse processo que passa por mudanças contínuas.

Apesar de os resultados mostrarem que já havia por parte dos docentes uma adesão, mostra também o quanto ainda era necessário valorizar a teoria sobre essa temática e o redimensionamento desses instrumentos por meio de capacitação para a prática com a disciplina História, fazendo com que esta seja efetivamente renovada e os sujeitos inseridos no universo educativo também sejam valorizados dentro desse processo a partir da realidade global para a local.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

_____. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 10 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Parecer nº 94/71 de 04 de fevereiro de 1971 do CFE**. In: AGUIAR, José Márcio (org.). CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Mai Editora, 1975a. v.1.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; BRIGNOLI, Héctor Perez. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

Espírito Santo (Estado). **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Fundamental – Anos Iniciais: área de Ciências Humanas / Secretaria da Educação. v.3. Vitória: SEDU, 2009.

_____. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino médio: área de Ciências Humanas / Secretaria da Educação. v.3. Vitória: SEDU, 2009.

_____. **Currículo Básico Escola Estadual**. Guia de implementação / Secretaria da Educação. Vitória: SEDU, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lúcia Guimarães. **Projeto político pedagógico**: uma prática educativa em construção. 2001. 101 f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia). Universidade da Amazônia, Belém, 2001. Disponível em:<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../PROJETO_POLITICO.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL

Daniela de Oliveira Pereira¹

INTRODUÇÃO

É fato incontestável que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano. Os sujeitos, com maior ou menor intensidade, usufruem do desenvolvimento tecnológico e a escola, inserida no contexto social, não pode permanecer à margem desse processo. Instituições de ensino, professores e alunos, diante das inúmeras possibilidades que emergem das TDIC, são provocados a se atualizarem e a se conectarem ao novo. Nessa direção, surge a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, que dialoguem com as tecnologias que atravessam o tecido social. Para tanto, as diretrizes, as metodologias, o processo de formação dos professores, dentre outros aspectos, precisam ser reformulados para atender às transformações que emergem na contemporaneidade.

Diante disso, a Educação a Distância – EAD, como modalidade de ensino, e o uso de suas tecnologias, surge como possibilidade para atendimento das demandas da sociedade que anseia por formação e informação e que busca, ao mesmo tempo, maior desenvolvimento tecnológico, aliado ao rompimento das fronteiras e limites de espaço e tempo. Nessa perspectiva, o ensino híbrido, por meio da possibilidade de aproximação entre as TDIC e as instituições de educação, promove uma combinação metodológica e tecnológica entre o ensino presencial e o ensino a distância, que se tornam complementares:

as tendências mais fortes apontam para o desenvolvimento de modelos institucionais mistos ou integrados por meio dos quais as instituições de ensino superior ampliarão seus efetivos e diversificarão suas ofertas, complementando suas atividades

¹ Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2017), especialização em Gestão Pública pela Faculdade do Noroeste de Minas (2008) e graduação em Turismo pela Universidade Federal de Ouro Preto (2004). Durante o mestrado, participou do Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas (NEPEL), no qual, além da temática dos estudos foucaultianos, desenvolveu grande interesse pelas tecnologias digitais. Trabalhou com Educação a Distância no período de 2008 a 2012 e, atualmente, é Técnica Administrativa em Educação no Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto, onde desenvolve projetos educativos e atividades de extensão. daniela.ufop@gmail.com.

presenciais com atividades mediatizadas, no interior dos currículos e das disciplinas (BELLONI, 2002, p.117).

No entanto, o uso das TDIC no ensino superior presencial requer reflexões importantes tanto por parte das instituições de ensino quanto por parte dos docentes e demais profissionais da educação. O papel desempenhado pelos professores e alunos altera-se, uma vez que os primeiros se transformam em mediadores do mecanismo de ensino-aprendizagem, enquanto que os segundos assumem o papel de protagonistas na produção do conhecimento. Além disso, o debate em relação às novas condições pedagógicas passa, necessariamente, pelo entendimento das novas práticas letradas pertinentes ao meio digital, bem como pela formação docente para lidar com as tecnologias e os novos e multiletramentos. Não se trata, pois, de somente uma questão funcional de manuseio dos dispositivos, mas do desenvolvimento de habilidades para avaliar, de maneira crítica, a imensa gama de informações disponíveis, apropriar-se delas e ressignificá-las para transformá-las em conhecimento.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo problematizar os processos de formação docente diante dos novos letramentos e analisar a integração das tecnologias da EAD nos cursos de graduação presenciais. A pesquisa tem um caráter descritivo e eminentemente bibliográfico e, à luz da legislação pertinente, busca refletir sobre o ensino híbrido como possibilidade de integração e inovação pedagógica entre o ensino presencial e o ensino a distância. Para tanto, o texto foi organizado em cinco seções, iniciando-se pela discussão sobre os conceitos de alfabetização, letramento e letramento digital. A seguir, é feita uma análise sobre o contexto escolar, as tecnologias e a cultura digital, enfocando a questão dos multi e dos novos letramentos. A próxima seção investiga a formação docente e a EAD. A quarta seção examina a legislação referente ao ensino híbrido e a última parte apresenta algumas análises sobre possibilidades e limites acerca do ensino híbrido na educação superior presencial.

1. Conceituando alfabetização, letramento e letramento digital

Durante a década de 1980, com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político no Brasil, as demandas de leitura e escrita nas práticas sociais passaram a exigir novas e diferenciadas habilidades, gerando a necessidade da reformulação dos objetivos e a introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola. Surgiu, então, no contexto educacional, o termo letramento, associado inicialmente ao termo alfabetização, para indicar a introdução da criança não apenas na língua escrita, mas nas práticas sociais ou cultura do escrito. Assim, a palavra letramento emergiu para nomear esse outro aspecto da aprendizagem da língua escrita:

o desenvolvimento das habilidades que permitam ler e escrever de forma adequada, nos diversos contextos, situações sociais, suportes e com diferentes sujeitos (SOARES, 2014, apud FRADE, VAL e BREGUNCI, 2014).

Em uma análise histórica, Soares (2014) apud Frade, Val e Bregunci (2014), considera que Letramento é uma palavra relacionada a diversos conceitos e perspectivas: antropológica, linguística, pedagógica, dentre outras. No Brasil, foi no campo do ensino inicial da língua escrita que o conceito de letramento foi introduzido.

Dessa forma, para Soares (2004), a alfabetização pode ser entendida como a aprendizagem do sistema tradicional de escrita. Já o letramento refere-se ao uso ou apropriação da leitura e da escrita, como práticas sociais, a partir do desenvolvimento de comportamentos e habilidades. Dessa forma, alfabetização e letramento distinguem-se tanto em relação ao objeto de estudo quanto aos processos cognitivos de ensino-aprendizagem. Entretanto, esses processos, mesmo distintos, são interligados e, portanto, não podem ser considerados isoladamente, uma vez que a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por intermédio de práticas de letramento, as quais acontecem por meio da aprendizagem da língua escrita.

Em outra concepção, Soares (2002) define o letramento como sendo a condição dos indivíduos ou grupos sociais que exercem efetivamente as práticas de leitura e escrita e que, assim, mantêm interações com outros sujeitos e com o meio, inserindo-se em uma sociedade letrada. Nesse sentido, o letramento seria o contrário de analfabetismo, ou seja, a condição ou estado de quem não é analfabeto.

É importante frisar que, para Kleiman (2004), há dois modelos de letramento: o modelo autônomo, no qual o letramento pode ser entendido como um procedimento neutro, com fins operacionais e sem relação com o contexto social; e o modelo ideológico, sobre o qual se lança um olhar mais crítico, ao se explorar o papel das estruturas culturais e relações de poder que se estabelecem nas práticas de letramento. É essa a visão proposta neste artigo.

Seguindo essa linha, os Novos Estudos sobre Letramento ou New Literacy Studies, enfocam, de acordo com Street (2013), a representação do letramento como prática social e não somente a aquisição de habilidades técnicas, representando uma nova perspectiva nos estudos do letramento. Assim, identificam-se múltiplos letramentos, autônomos e ideológicos, que variam no tempo, no espaço e conforme a cultura e as relações de poder. O modelo autônomo pressupõe que o letramento, por si só, produz efeitos benéficos sobre outras práticas sociais, disfarçando os pressupostos

ideológicos e culturais que o sustentam. Pelo modelo ideológico, o letramento varia de acordo com o contexto e a cultura e as práticas de leitura e escrita estão arraigadas nas concepções de conhecimento, de identidade e de ser dos sujeitos. Nesse sentido, incorporado em práticas sociais, o letramento e seus significados são objetos de disputa.

Com a introdução, na sociedade, de novas práticas de leitura e escrita, proporcionada pelo advento pelas TDIC, configura-se o letramento digital na cibercultura, isto é, a apropriação das novas tecnologias para o exercício da leitura e da escrita na tela. Sendo assim, pela leitura de Coscarelli (2011), é possível inferir que a alfabetização digital se relaciona tanto à obtenção do conhecimento técnico e ferramental dos recursos da informática ou das tecnologias quanto às novas práticas discursivas e formas de interação medidas por tais tecnologias. Dessa maneira, a autora aproxima o conceito de alfabetização digital do de letramento digital, que se preocupa com a dimensão crítica e produtiva, permeada pelas tecnologias. A acepção de letramento encontra-se, nesse conceito, na ideia de interação e socialização, por intermédio do uso do computador como meio de comunicação e de produção de questionamentos e conteúdo.

Ribeiro (2009) afirma que um sujeito alfabetizado conhece uma tecnologia e que o letrado, entendendo ou não tal tecnologia, têm consciência que o domínio da língua escrita ou oral acarreta em usos e possibilidades. Além disso, do ponto de vista social e histórico, existem graus de letramento na sociedade pós-moderna, ou seja, a competência de ler e escrever pode ser desenvolvida em diferentes níveis.

Alfabetismo é, para Rojo (2009), um conceito complexo, que concorre com o conceito de letramento e que varia de uma época para outra, pois reflete mudanças sociais. Entende-se por alfabetização a ação de ensinar a ler e a escrever sendo, dessa forma, uma prática de letramento escolar. Embora interligados, o termo alfabetismo tem foco individual, determinado pelas capacidades e competências escolares de leitura e escrita e o termo letramento relaciona-se aos usos e práticas sociais de linguagem, variando de um local para outro e em contextos sociais e culturais diversos.

Por fim, Buzato (2006), ao tratar do conceito de letramento, apresenta, primeiramente, uma noção da relação entre sociedade e tecnologia, especialmente no que diz respeito à educação. A tecnologia, assim como a linguagem, ao mesmo tempo em que influencia as relações sociais, é moldada por elas, concebendo-se, portanto, como ação social coletiva que pode ser praticada a favor da inclusão. Considera-se o letramento como um conjunto de práticas sociais e culturais que utilizam a leitura e a escrita com objetivos específicos e em contextos socioculturais diferentes. Por

alfabetização entende-se o ensino e a aprendizagem de habilidades básicas para a escrita, relacionando-a com a língua oral, para diferentes finalidades sociais. Portanto, a diferença entre alfabetização e letramento reside justamente na noção de prática social. O autor ainda define letramento digital como sendo as práticas sociais que se cruzam de maneira contínua, por meio de dispositivos digitais, tanto em contextos socioculturais limitados quanto nos eletrônicos, produzidos pela interação mediada pelas tecnologias.

2. Contexto escolar, tecnologias e cultura digital: os multi e os novos letramentos

Verificam-se, no mundo contemporâneo, múltiplas possibilidades de comunicação. A presença TDIC permite que as informações orbitem em rede na sociedade, transformando as relações entre as pessoas e, consequentemente, o contexto escolar. As tecnologias oferecem um conjunto de conhecimentos, linguagens e potencialidades que circulam em tempos velozes, lugares diversos e culturas múltiplas. A escola, entendida como espaço de trocas, também reflete as mudanças ocorridas. As redes e suas infinitas conexões são apontadas como a nova estrutura social e sua lógica modifica, de maneira substancial, a realização e os resultados das experiências, do poder e da cultura (BRAGA, 2007; PROCÓPIO, 2011).

Ao longo do desenvolvimento histórico, o homem, aperfeiçoando utensílios e recursos para facilitar o trabalho e as ações, sentiu necessidade de ensinar o que acreditava ser necessário para a consolidação dos saberes culturais adquiridos. Daí o caráter indissociável entre educação e tecnologia. O homem transforma o mundo, relaciona-se com ele e faz uso dos artefatos cultural-tecnológicos que permitem comunicar, transformar e ensinar (PROCÓPIO, 2011).

Dessa maneira, os elementos culturais de uma sociedade e suas transformações estão intimamente ligados às relações humanas e, portanto, à educação, influenciando-as e sendo por elas influenciadas. A todo momento, os sujeitos recebem estímulos audiovisuais, que afetam a forma de compreensão do mundo e, por consequência, as relações com o conhecimento e com a escola. Os novos modos de compreensão colocam grande desafio para a educação e redimensionam o papel do professor, uma vez que as novas gerações, cada vez mais integradas ao audiovisual, circulam facilmente pelas novas tecnologias, que alteram a velocidade com que passam pelo conhecimento, a maneira com que lidam com a informação e os significados das noções de tempo e espaço. Diante disso, ao professor cabe um questionamento constante sobre si mesmo e suas práticas, diante de tantas mudanças

e informações, no que diz respeito à incorporação e ao uso das TDIC no contexto escolar. Os sujeitos têm acesso aos dispositivos tecnológicos e interagem com eles desde muito novos, mas, para que o aprendizado aconteça, é preciso envolvimento e interesse no conhecimento, cuja produção só está consolidada quando a ela for atribuído significado. Assim, a escola não pode, em hipótese nenhuma, ficar fora do movimento de reflexão sobre as tecnologias, uma vez que fazem parte da cultura e são importantes auxiliares na construção e efetivação do conhecimento (PROCÓPIO, 2011).

Em pleno século XXI, o mecanismo de ensino-aprendizagem esbarra em vários desafios e em várias possibilidades, em um momento de ressignificação dos tempos e espaços, em que a informação circula das formas mais diversas. O que antes era restrito à escola agora está disponível em vários canais e o grande desafio do professor passa a ser de se apropriar das tecnologias, de modo a transformar informação em conhecimento (PROCÓPIO, 2011). Dessa forma, as possibilidades que emergiram com as TDIC, especialmente com o uso da internet, podem potencializar a comunicação por meio da cultura contemporânea, a cibercultura, entendida como o conjunto de técnicas, práticas, pensamentos, saberes, atividades e valores que se desenvolve junto com o crescimento do ciberespaço, ambiente em que a diversidade de culturas se encontra e se comunica (BRAGA, 2007).

Nesse contexto, está inserida a perspectiva dos multiletramentos, que, de acordo com Mill (2018), dizem respeito às várias práticas multiletradas e multissemióticas, presentes na sociedade globalizada, em suas várias inter-relações, resultado da economia globalizada e das TDIC. Sistematizado pelo New London Group (NLG), composto por teóricos das áreas de linguística e educação dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, o conceito de multiletramentos apresenta dois aspectos principais: a multiplicidade de linguagens, signos e mídias, característicos da contemporaneidade e a multiplicidade cultural em circulação na sociedade. Assim, os multiletramentos são compostos “com base em textos multimodais, multiculturais e multilinguísticos, que possibilitam novas leituras e novas inter-relações entre leitor, texto, mensagem e portador” (MILL, 2018, p.463), envolvendo grande diversidade de linguagens, significados e discursos presentes nos letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos e convencionais.

A partir dessa análise sobre os multiletramentos e, de acordo com o que foi discutido na seção anterior, ser letrado implica no envolvimento em práticas sociais e culturais de uso da linguagem. Assim, um sujeito é letrado digitalmente na medida em que participa de maneira dinâmica das práticas de letramento que surgiram a partir

da expansão da internet e dos artefatos tecnológicos. O crescente e massivo uso das tecnologias móveis gera mudanças significativas nas relações e práticas socioculturais e na maneira de se informar, comunicar e se expressar. Dessa forma, a concepção dos novos letramentos procura envolver as demandas educacionais que emergem desse novo contexto de aprendizagem ubíqua (ROSA, 2016).

Não se pode deixar de mencionar, também, que os ambientes on-line são novos espaços, o que nos leva a refletir que as práticas letradas sofrem mudanças, uma vez que as condições de sua produção são diferentes. O ciberespaço existe concomitantemente com o espaço físico. As novas gerações têm nascido e crescido em um mundo repleto de tecnologias digitais e, portanto, as experimentações e interações são em rede e de maneira colaborativa. Assim, as práticas letradas novas ou os novos letramentos (digitais ou não) são, de acordo com Knobel e Lankshear (2002), apud Rosa (2016), as experiências que exigem diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades – novo ethos – em práticas letradas divergentes daqueles letramentos com os quais os sujeitos estão familiarizados. Esse inaudito contexto implica em um novo lugar de ser e agir, em fragmentação dos espaços, na emergência de uma nova mentalidade e em novos papéis para leitores e autores. A inserção das tecnologias no contexto escolar é, dessa forma, mais que o simples acesso aos artefatos e aponta para a necessidade de se estar preparado para lidar com a cibercultura e o ciberespaço, descentrados, dispersos, contínuos, abertos e fluidos (ROSA, 2016).

3. Formação docente e Educação a Distância: novos tempos e novos sujeitos

A partir do estabelecimento da nova ordem econômica globalizada, são produzidos novos sentidos de tempo, proporcionais ao volume em uso das TDIC, que se confrontam no discurso pedagógico, como o tempo da simultaneidade das redes de informação contra o tempo pedagógico de elaboração e apropriação de conceitos na construção de saberes. A demanda de tempo fica mais evidente quando se confrontam as potencialidades de formação com a quantidade de professores formadores que carecem de formação específica para atuar na própria Educação a Distância (EAD). Além do conjunto de conteúdos e saberes docentes que englobam conhecimentos, competências e habilidades específicas, a formação docente para o uso dos artefatos tecnológicos implica na apropriação de linguagens e especificidades tecnológicas, além de noções de mediação e interatividade não presencial (MEDEIROS, 2016). Em relação à EAD, os saberes mobilizados devem considerar as possibilidades pedagógicas da modalidade, como tipos de mediação e ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas. Mas existe complexidade na elaboração

desses saberes. Não se trata de fazer um manual para o docente ou transpor para a EAD os saberes construídos no e para o ensino presencial, mas de desenvolver saberes específicos.

Ao tratar da formação continuada de professores no Brasil, percebe-se a expansão avassaladora da EAD no Ensino Superior como resposta à necessidade de democratização e ampliação do acesso à Educação. Porém se vê que, em muitos momentos, a discussão sobre a Educação propriamente dita é relegada a segundo plano. As políticas públicas adotaram o ensino a distância como principal estratégia para ampliação da oferta, tanto no ensino público quanto no privado.

Diante dessa perspectiva, cabe o entendimento da formação continuada de professores como inerente à própria atividade educativa. Esta assume, cada vez mais, dimensões significativas, diante da presença generalizada das TDIC na sociedade, como novas formas de comunicação praticamente instantâneas. É preciso pensar, portanto, em uma rede de formação e aprendizagem que ultrapasse a mera transmissão de informações e que articule as tecnologias digitais. Há, pois, uma nova forma de pensar e de produzir conhecimento que traz outros elementos para a educação (PRETTO; RICCIO, 2010).

A apropriação das tecnologias pelos professores no Ensino Superior e na Educação Básica, mais que mera incorporação instrumental, requer a adoção de políticas públicas que possibilitem a conexão de alunos, docentes e demais atores sociais, em qualquer tempo e espaço, por meio das TDIC. Nesta sociedade conectada, é possível pensar em formação continuada com bases conceituais como a noção de tecnologia, a ideia de cibercultura, a globalização e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Dessa maneira, os programas de formação continuada de professores em ambientes digitais devem considerar as circunstâncias históricas, não se reduzindo apenas às necessidades do sistema produtivo. É necessário considerar os professores como sujeitos sociais e proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolver o diálogo, a autonomia, a crítica e a reflexão sobre a própria atividade. Deve-se pensar na formação de professores por meio de práticas que promovam ressignificações e prepará-los para lidar com a flexibilidade diante das transformações tecnológicas que surgem de maneira incessante (PESCE, 2007). Os programas de formação docente devem, pois, permitir a compreensão e apropriação crítica das tecnologias da contemporaneidade, com produção, ressignificação e divulgação do conhecimento. Dessa forma, esses programas podem vir a desmistificar para os professores a questão dos artefatos

tecnológicos como obstáculos e torná-los recursos que potencializam o ensino e a aprendizagem, inclusive no ensino superior presencial.

4. O que diz a legislação sobre a incorporação de tecnologias no ensino presencial

A partir do que foi discutido até agora neste artigo, podemos afirmar que as TDIC e as tecnologias móveis ampliaram, em grande medida, o acesso às informações, além de alterarem os modos de comunicação e interação, o estabelecimento de vínculos e a aprendizagem. A nova configuração social exerce influência direta nas práticas letradas, inclusive na esfera escolar. Nesse contexto de ressignificação dos currículos tradicionais e conteudistas, os novos letramentos trazem em seu escopo a possibilidade para uma educação híbrida, aberta, fluida e questionadora.

Nesse sentido, Almeida e Valente (2012, 2014) afirmam que a integração entre currículo e tecnologias é um tema complexo que extrapola a utilização das tecnologias como tema, disciplina ou simples ferramentas. Trata-se, pois, de analisar a integração entre essas dimensões. Ainda segundo os mesmos autores, as TDIC permitem reconfigurar a prática pedagógica, os currículos e os papéis de professores e alunos. Para isso, é preciso que os professores se envolvam em um processo que permita explorar as TDIC em sua própria aprendizagem, de forma crítica e criativa.

Nesse sentido, os ambientes virtuais (ou digitais) de aprendizagem (AVA) apresentam-se como possibilidade para integração das tecnologias aos currículos. Segundo Almeida (2003, p.331) os AVA são

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional (CAMPOS; ROCHA, 1998; PAAS, 2002), o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

A partir dessa definição, pode-se afirmar que o ensino com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem requer, principalmente, a organização de situações de aprendizagem, o planejamento de atividades, a disponibilização de materiais de apoio, o uso de mídia e linguagens diversificadas, a presença do professor como mediador e orientador, o incentivo a busca de informações e reflexão, além da promoção de uma aprendizagem significativa e interativa do aluno. Dessa forma, o

papel do professor é redefinido. Sendo assim, para desenvolver a educação com suporte em ambientes virtuais de aprendizagem torna-se necessária a preparação dos professores e demais profissionais que integrarão equipes interdisciplinares para implementar os recursos tecnológicos condizentes com as necessidades educacionais (ALMEIDA, 2003).

É importante salientar, ainda, que, ao tratarmos da incorporação das tecnologias digitais ao ensino presencial, trabalhamos com a ideia de educação híbrida ou *blended learning* (também chamado de *b-learning*). Trata-se de um termo que surge como um dos conceitos mais correntes no início do século XXI, que foi empregado pela primeira vez em 2000. Inicialmente, emergiu para sugerir, como melhor alternativa para um curso de formação, a solução combinada resultante da mistura e articulação entre o ensino presencial e o ensino a distância. Recentemente, o *blended learning* tem sido entendido, por um lado, como uma estratégia dinâmica que envolve diversas abordagens pedagógicas e diferentes espaços e, por outro, como um processo de comunicação bastante complexo que pode promover várias interações, desde que envolva os recursos tecnológicos, os componentes sociais e de ensino. Assim, o *b-learning* é caracterizado pela utilização de soluções combinadas, híbridas, abrangendo a intrincada interação entre as modalidades presencial e a distância, as abordagens pedagógicas e os recursos tecnológicos. Além disso, é preciso considerar, também, a questão cultural que é atravessada por cada recurso tecnológico (MILL, 2018).

Com o emprego cada vez mais crescente das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, surgem, de maneira corrente, metodologias de ensino mais dinâmicas e a interatividade aparece, fortemente, transformando o jeito de ensinar e aprender. As mudanças aparecem tanto na EAD quanto no ensino presencial, no qual os cursos acontecem de maneira híbrida (carga horária presencial e carga horária virtual). Nesse sentido, sob o ponto de vista legal, a regulamentação dessas transformações começou a ocorrer a partir da Portaria nº 2.253/2001, que foi revogada pela Portaria nº 4.059/2004, e que, posteriormente, em 2016, foi atualizada pela Portaria nº 1.134/2016, todas do Ministério da Educação (MEC). Essas portarias são as chamadas portarias dos 20%, uma vez que permitem que até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais aconteçam na modalidade à distância. Recentemente, o MEC publicou a Portaria nº 1.428/2018, que possibilita ampliar para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial a oferta das disciplinas por meio da EAD (JÚNIOR, 2017).

A Portaria MEC nº 2.253, publicada em 2001, foi o pontapé inicial que regulamentou e permitiu maior flexibilização nos currículos dos cursos de graduação

presenciais. Por meio dela, em seu artigo 1º, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram autorizadas a ofertar, nos cursos presenciais, disciplinas que utilizassem o método não presencial, sinalizando a possibilidade de comunicação mais estreita entre a EAD e o ensino presencial:

Art.1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na sua organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial (...) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Entretanto, por se tratar de uma primeira portaria nesse sentido, algumas restrições foram impostas: as IES federais não precisariam de prévia autorização do MEC para o oferecimento das disciplinas na modalidade não presencial mas seriam obrigadas a oferecer as disciplinas nas duas formas (presenciais e não presenciais) para que o aluno pudesse optar pela modalidade que o conviesse; a portaria tinha validade somente para cursos reconhecidos; o total da carga horária das disciplinas oferecidas não poderia exceder 20% da carga horária do curso; os exames finais seriam sempre presenciais; e as IES deveriam continuar cumprindo os 200 dias letivos previstos na LDB nº 9.394/1996 (JÚNIOR, 2017).

A Portaria MEC nº 4.059 de 2004 revogou a Portaria MEC nº 2.253 de 2001 e passou a abranger todas as instituições de ensino superior. A expressão “método não presencial” deu lugar ao termo “semipresencial” e qualquer atividade que utilizasse as TDIC passou a se enquadrar nessa modalidade. A porcentagem máxima da carga horária continua a mesma da portaria anterior, ou seja, 20% e todas as avaliações – e não somente os exames finais – deveriam ser presenciais. O artigo 2º dessa portaria prevê a inclusão de “métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

A Portaria MEC nº 4.059/2001 ficou vigente até 2016, quando foi publicada a Portaria MEC nº 1.134. Em relação ao que previa a portaria anterior, houve somente a inclusão de um novo item, previsto em seu artigo 3º: as IES, quando dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, devem atualizar os projetos pedagógicos dos cursos presenciais, incluindo a oferta de disciplinas a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Recentemente publicada, a Portaria MEC nº 1.428/2018 manteve as regras gerais da então revogada Portaria MEC nº 1.134/2016. A grande modificação é a possibilidade de ampliação do limite de 20% para até 40% das atividades a distância

nos cursos presenciais. Para que isso seja possível, a instituição deve: estar credenciada para atuação tanto na modalidade presencial quanto na EAD, com Conceito Institucional (CI) igual ou superior a 4; possuir curso de graduação ofertado e reconhecido na modalidade a distância com Conceito de Curso (CC) igual ou superior a 4; não estar submetida a nenhum processo de supervisão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Dessa forma, o governo brasileiro vem legitimando, ao longo dos anos, as práticas híbridas no ensino superior presencial. Essa hibridização ocorre na medida em que as portarias estipulam uma carga horária mínima de 80 e, ultimamente, até 60% das disciplinas dos cursos de graduação de maneira presencial e até 20 e 40% da carga horária total no modelo a distância. Ainda de acordo com Júnior (2017), esse amálgama de modalidades possibilita que os cursos presenciais sejam mais flexíveis, em relação a currículos, horários, metodologias de ensino-aprendizagem e à criação de novos espaços educativos complementares à sala de aula. Entretanto, muitas instituições não adotam as práticas híbridas devido a vários fatores, como resistência de alunos e docentes, falta de estrutura física e tecnológica, interesse da gestão e desconhecimento da legislação.

5. Ensino híbrido na educação superior presencial: possibilidades e limites

Por meio das leituras relacionadas ao tema proposto neste artigo, foi possível perceber que existem lacunas na literatura referentes à formação de docentes com vistas à integração das TDIC na educação presencial, principalmente em relação à aplicação e à imersão na cultura digital no espaço escolar. Nesse sentido, é necessário insistir na importância da análise do novo cenário social atravessado pelas múltiplas tecnologias, bem como na investigação sobre a escolarização dessas tecnologias e a formatação de currículos que tenham por objetivo integrar as complexas práticas de letramento digital não apenas na e para a escola, mas para a sociedade como um todo. Assim, o debate não pode se restringir somente ao preparo dos professores, currículo, material, dispositivos tecnológicos, dentre outros, mas deve se ampliar e abranger as noções de aplicabilidade e apropriação criativa e transformadora que ainda estão limitadas ao campo das ideias (ROSA, 2016).

Para modificar a dinâmica dos currículos, Rosa (2016), afirma, em sua pesquisa, que a noção dos multiletramentos pode vir a ser uma alternativa para orientar didaticamente professores e comunidade escolar em relação aos fenômenos da multimodalidade, da diversidade cultural, hibridação etc. A abordagem da escrita como tecnologia pode auxiliar o professor para que ele se torne mais aberto às

mudanças e perspectivas que as tecnologias digitais estão imprimindo na contemporaneidade. Essa nova dinâmica permitiria uma associação entre a cultura escolar (já internalizada pelos professores em seu modo de fazer) e a cultura digital, mas, mesmo assim, não provocaria uma apropriação criativa dos objetos digitais.

Dessa forma, há um longo caminho a se percorrer no que tange à integração das tecnologias no ensino presencial. Muito se tem falado sobre o ensino híbrido, o acesso às informações, às ferramentas tecnológicas e ao poder de interferência que os sujeitos adquirem no meio digital. Entretanto, a nova lógica da leitura e da escrita digital requer que os sujeitos deixem de lado as práticas que os moldaram enquanto leitores de textos impressos (ROSA, 2016). E, para além do abandono dos velhos hábitos, é preciso observar, também, o descompasso entre o distanciamento digital docente, devido a disparidades formativas e diferentes níveis de domínio em tecnologias digitais e os estudantes ditos, hoje, nativos digitais (STEINERT; BARROS; PEREIRA, 2016).

Não se pode deixar de analisar que o uso dos dispositivos tecnológicos comuns da Educação a Distância no ensino presencial altera as estruturas do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as noções de tempo, espaço e presença são ressignificadas e assumem outra perspectiva. Passa-se a ter um novo jeito de ensinar, de aprender e novas conexões entre docentes e discentes. Dessa maneira, as estruturas para a aprendizagem e as práticas pedagógicas vinculadas às TDIC têm que ser obrigatoriamente repensadas. Como dizem Steinert; Barros; Pereira (2016) não basta simplesmente saber ligar o computador, usar a internet, o Power Point ou o laboratório de informática sem elaborar um plano com objetivos claros do que se pretende alcançar. As possibilidades vislumbradas por esses usos são inúmeras, mas só acontecem na prática se os sujeitos estiverem aptos a utilizar as ferramentas, apropriar-se delas e atribuir-lhes significados. A tecnologia, pois, apresenta-se como meio para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesmo. Ela não é a protagonista, mas dependente desses procedimentos.

Diante dessas considerações, fica ainda, para reflexão, a seguinte pergunta: será o ensino híbrido o elo (e a saída) para superar a dicotomia entre os novos modelos e os modelos tradicionais? Na tentativa de levantar algumas provocações sobre isso, tomemos por base a afirmação de Steinert; Barros; Pereira (2016) de que a educação formal é cada vez mais misturada, híbrida, uma vez que não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos vários espaços cotidianos, inclusive nos digitais. Não há uma única forma de aprender e de ensinar, mas várias possibilidades de tornar um conteúdo significativo. Nesse contexto, os professores tornam-se orientadores do

processo de ensino-aprendizagem, ao escolherem o que é relevante no emaranhado de informações e materiais disponíveis. E, para tanto, devem refletir criticamente sobre sua prática, além de aperfeiçoar seu letramento digital, a fim de reconhecerem as TDIC que serão facilitadoras da prática de ensino e que contribuirão para a convergência entre o presencial e o a distância.

Além disso, um dos possíveis obstáculos à apropriação crítica dos recursos tecnológicos no ensino presencial é, certamente, o fenômeno da marginalização digital. Como visto anteriormente, o letramento digital envolve a realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais, uma vez que compreende o entendimento e a apropriação crítica de códigos e sinais verbais e não verbais diversos em suporte diferente (tela). Para além do ponto de vista humano, temos, ainda, a distinção entre nativos e imigrantes digitais. Os primeiros nasceram e cresceram imersos nas tecnologias e ferramentas da era digital, enquanto que os segundos não nasceram no mundo digital, mas adotaram a maioria dos aspectos das TDIC (STEINERT; BARROS; PEREIRA, 2016).

Considerações finais

Este estudo demonstrou que o uso das TDIC no ensino superior presencial se constitui como uma possibilidade de agregar um novo espaço, mais dinâmico e interativo, ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o ciberespaço e a cibercultura coexistem com o espaço físico tradicional das salas de aula. No entanto, as práticas letradas também mudam, uma vez que as próprias condições de sua produção são diferentes. Há uma mudança de mentalidade, na qual o conhecimento e os saberes são descentralizados, fluidos e abertos e há várias formas de significação das novas práticas letradas. É preciso reconhecer que os novos letramentos são múltiplos e que os diversos fenômenos sociais, históricos e culturais modificam, constantemente, as práticas convencionais de uso da linguagem.

Nessa direção, o grande desafio é o de lançar um novo olhar sobre a prática pedagógica, que deve prever a formação de professores para o uso das TDIC na educação presencial e a distância, fugindo da simples reprodução do tradicional no suporte digital. Ressalta-se a importância de a formação inicial e continuada contemplar a utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> > Acesso em: 21 mai. 2019.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de.; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf> > Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. Currículo e contextos de aprendizagem: Integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), v. 12, p. 1162-1188, 2014. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355/15390> >. Acesso em: 20 jun. 2019.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRAGA, Hélia Maria Barroso. **As tecnologias da informação e comunicação na formação docente: análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2007. Disponível em: < <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4880> >. Acesso em: 13 abr. 2019.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: < <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf> > Acesso em 19 jun. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 25-40.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html> >. Acesso em: 22 mai. 2019.

JÚNIOR, Roberto Oliveira Batista. Ensino Híbrido e a Regulamentação nos Cursos Superiores. In: II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017), 2017, Mamanguape – PB. **Anais...** Mamanguape – PB: Universidade Federal da Paraíba

(UFPB). Disponível em: < http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AR_04_40.pdf >. Acesso em: 06 ago. 2019.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MEDEIROS, Leila Lopes de. **Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO**. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://flacso.org.br> >. Acesso em: 23 mai. 2019.

MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: < <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/> >. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. **Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: < <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134> >. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. **Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Disponível em: < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251 >. Acesso em: 17 jul. 2019.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p.183-208, jun. 2007. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11_26.pdf > Acesso em 15 jun. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37> >. Acesso em: 05 jun. 2019.

PROCÓPIO, Elizabete Ramalho. **Formação de professores e tecnologias: implicações da educação a distância na prática docente**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/ppge> >. Acesso em: 18 abr. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da Abralin**, vol. 8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273> > Acesso em 13 mai. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola**. 2016. 203f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), 2016. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa_AnaAmeliaCalazansda_D.pdf >. Acesso em: 26 jun. 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, n. 29, fev. 2004. Disponível em < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> > Acesso em 16 jun. 2019.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> > Acesso em 23 jun. 2019.

STEINERT, Mônica; BARROS, Marcelo Paes de; PEREIRA, Mirtes Campos. O descompasso entre ensino híbrido e digital divide: docentes de ciências da natureza em foco. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. v.17, n. 3, p. 209-215, 2016. Disponível em: < <https://revista.pgskroton.com.br/index.php/ensino/article/download/4158/3281> >. Acesso em: 03 ago. 2019.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em 07 jul. 2019.

BRASIL CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS': A LEI 11.645/2008, O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA.

Davison Hugo Rocha Alves¹

O debate sobre o nosso passado escravocrata está na ordem do dia no Brasil. O então candidato a presidente da república Jair Bolsonaro (PSL) afirma em entrevista no programa Roda Viva ‘não escravizei ninguém’, ele critica as cotas e nega que no Brasil existe racismo. Posteriormente, nos primeiros meses de mandato ele afirma que o racismo é algo raro no Brasil durante o programa televisivo *Luciana by night*.

Outro tema bastante evidente dentro das falas recorrentes do presidente Jair Bolsonaro é sobre o nosso passado autoritário, negando a ditadura e que o Brasil passou por alguns probleminhas, durante entrevista ao jornalista Luís Datena no programa *Brasil Urgente*, quando compara o período de 1964 a 1985 a um casamento, ele afirma que o golpe de 1964 não existiu. Existe uma disputa pela memória dos governos militares dentro da sociedade brasileira, são memórias subterrâneas que são colocadas em discussão de tempos e em tempos quando um governo conservador quer realçar uma memória oficial dentro da sociedade brasileira e dos espaços escolares.

Portanto, o nosso passado autoritário e escravista está sendo questionado no Brasil que tem dentro da nossa história uma nação cada vez mais excludente do que inclusiva, ela possui um longo caminho diante de uma agenda justa e igualitária que começou a ser pensada e colocada em prática no início do século XXI (SCHWARCZ, 2019). O artigo pretende debater a questão das identidades na sociedade brasileira, bem como as perspectivas de currículo, de ensino-aprendizagem e de formação para a cidadania pensada a partir do desfile da Mangueira ‘História para ninar gente grande’ que colocou em questão a narrativa didática veiculada no espaço escolar como tema carnavalesco.

¹ Professor assistente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará da Faculdade de Ciências da Educação. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPa). E-mail: davison.rocha@unifesspa.edu.br

Queremos compreender a relação ensino, história pública e mídia no processo de uma aprendizagem multicultural. A tese que se quer defender neste artigo é que existe uma disputa em torno do ensino de História no Brasil hoje, duas concepções de História diferentes estão em jogo no currículo escolar, são elas: a história da sociedade para debater as identidades, e de outro lado, a história-nação que perpetua um ensino nos construtores da nação brasileira partindo da história colonizadora.

Presente! Assim começa o desfile da escola de samba da Mangueira de 2019 que teve como enredo “História para Ninar Gente Grande”. O carnavalesco Leandro Vieira leva para avenida Marquês de Sapucaí o debate sobre as identidades e o ensino de história hoje. Escrever uma nova história do Brasil partindo da biografia de líderes indígenas e africanos. O enredo da escola de samba é um olhar para a história do Brasil a partir das páginas ausentes, ou seja, a história de índios, negros e pobres que não estão presentes nos livros didáticos. São as histórias da gente brasileira que não se aprende na escola, é a história de Sepé Tiajuru, Cucunhambembe, Tereza de Benguela, Dandara de Zumbi que não tiveram o seu protagonismo dentro desta narrativa escolar. A comissão de frente intitulada o país que não está no retrato, vem apresentar as disputas em torno duas concepções de ensino de História no Brasil hoje. O carnavalesco Leandro Vieira para construir o samba-enredo ‘Histórias para ninar gente grande’ ele reencontrou professores de História, bem como se dedicou a leitura de teses e dissertações que é o que tem sobre os temas pesquisados para construir a sua narrativa sobre a História do Brasil.

Os heróis emoldurados estão nos quadros, nos museus, nos livros didáticos, nos espaços públicos, na memória do povo brasileiro. Os vultos históricos que estão perpetuados nesta narrativa oficial são eles: a princesa Isabel, o bandeirante Domingos Jorge Velho, o marechal Deodoro da Fonseca, o imperador Dom Pedro I, o missionário José de Anchieta e o ‘descobridor’ Pedro Álvares Cabral. Ao lado de fora desta narrativa estão os índios e os negros, que são excluídos e esquecidos nos quadros, monumentos e placas de ruas dentro do espaço público. Ao longo do desfile da Mangueira eles contestavam a notoriedade e a importância que a narrativa oficial concedeu aos seis heróis emoldurados, bem como tentar mostrar que nós desconhecemos a resistência e a história do povo brasileiro a partir de um olhar de negros e índios em relação ao que foi feito com esses dois grupos étnicos, ou seja, a história de massacre que foi executado pelos colonizadores.

Durante o início do desfile a comissão de frente intitulada *‘eu quero um país que não está no retrato’* apresenta os heróis emoldurados, eles saem dos quadros e

aparecem na avenida Marquês de Sapucaí pequenos, a mensagem que a escola de samba queria demonstrar é que a história deles fossem pequenas para merecer esse destaque dentro da narrativa didática escolar em relação a história de índios e negros. O debate que a escola de samba da Mangueira acaba trazendo para o carnaval de 2019 é o perigo da história única, ou seja, a história contada a partir da ótica dos vencedores que possui no centro da narrativa escolar o eurocentrismo.

Neste sentido, a busca de novas histórias para o espaço precisa ser contada agora pela ótica dos povos considerados subalterno dentro da história do Brasil. O debate que está colocado dentro do ensino de história hoje é o lugar dos sujeitos dentro da narrativa histórica escolar, ou seja, deslocar os discursos hegemônicos bem como as nossas próprias crenças como leitores e produtores de saber e de conhecimento (SPIVAK, 2010). Queremos debater neste artigo a importância de compreender a História para o recente debate sobre a diversidade multicultural brasileira e demonstrar que no lugar de uma cultura brasileira o mais correto seria dizer que existem culturas brasileiras no plural diante da heterogeneidade de povos que formam a tradição cultural brasileira.

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos (RIBEIRO, 1995, p. 20). Ele também adverte que a sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos (RIBEIRO, 1995, p. 20)

A lei 11.645 de 10 de março de 2008 foi sancionada pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva. A referida legislação educacional altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, sendo modificada pela lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, para incluir na rede oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e Indígena”.

Segundo Verena Alberti (2013, p. 27) a lei 11.645 é um importante instrumento para combater o racismo na sociedade brasileira. Apresentando estratégias para a aplicabilidade do ensino da história e cultura afro-brasileira esta pesquisadora argumenta que o professor pode fazer uso de fontes expressivas e efetivas no processo de ensino e aprendizagem (ALBERTI, 2013, p. 53). O desfile da Mangueira para além do estético e do visual pode permitir reflexões sociais sobre o nosso passado escravista e como ele perpetua heróis no espaço de sala de aula que produzem uma História no singular, que coloque de um lado os vencedores e de outro

os vencidos dentro do debate histórico, ele demonstra que existem diversas versões do passado que precisam estar presente no espaço social e no livro didático de História.

A grande questão que está sendo posto pelo currículo multicultural hoje é que o indivíduo aprenda História, que ele tem História e ela precisa estar dentro da narrativa didática escolar e que pessoas iguais a ele também fizeram História no passado. A perspectiva de um ensino de história com uma tradição autoritária da sociedade brasileira de ensinar para as crianças que somente alguns personagens ligados ao estado-nação fazem História, de que a História foi feita por um determinado grupo de indivíduos e os 'outros' só sofrem a História ou se acomodam diante dela ficou dentro de uma tradição escolar que não está na realidade do povo brasileiro hoje.

A noção de resistência dentro do saber histórico escolar em torno daqueles que tinham feito, construído a nação e saído vencedores em todos os períodos da História do Brasil é que o desfile da Mangueira quer desconstruir, e por motivo outros nós apagávamos os rastros daqueles que tinham tido suas ideias ou posições sociais de destaque na sociedade colocadas de canto. Ocorre um silenciamento na História do Brasil veiculado pelo espaço escolar.

O que queremos debater com esta apresentação é a seguinte interrelação história pública, ensino de história e as problemáticas do nosso tempo que tem evidências diretas no espaço escolar partindo de uma perspectiva decolonial. No momento em que a sociedade brasileira passa por uma crise de valores, com avanço das ideias conservadoras e de negação do outro é importante e urgente repensarmos o lugar das identidades dentro do processo de ensino e aprendizagem em História. O desfile da escola de samba da Mangueira apresenta esse olhar para o passado brasileiro apresentando uma leitura da História do Brasil a partir de sujeitos históricos que tiveram uma atuação dentro do seu tempo, seja de resistindo as políticas públicas e reafirmando o protagonismo de determinados grupos sociais. Um olhar avesso sobre o mesmo lugar como diz a letra de samba da Mangueira, ou seja, a perspectiva de escrever uma História do Brasil que leve em consideração os atores sociais que foram invisibilizados da narrativa didática oficial.

A história pública² é um ramo do conhecimento histórico que emerge no cenário latino-americano para conhecer, pensar e reconhecer a alteridade e a dignidade

² O conceito de história pública nasceu na Inglaterra nos anos 1970 e ganhou espaço no Canadá, Austrália, Itália, África do Sul e Estados Unidos. Na Europa, emergiu como prática do uso público da história com fins político-ideológicos, influenciados pela busca da justiça social (ALMEIDA; ROVAI, 2018, p. 7)

dos segmentos sociais historicamente apartados dos aspectos públicos do poder e violados em seus direitos na América Latina (ROVAI, 2018, p. 307). Segundo Rodrigo Ferreira a relação ensino de história e seus públicos podem existir tanto internamente quanto externamente ao espaço escolar, por entender que para além da sala de aula existe um consumo dentro da sociedade brasileira de uma leitura do passado veiculada por meio de narrativas e suportes não-escolares e/ou historiográficos, mas que podem dialogar com este meio de acesso ao conhecimento histórico que é a escola (2018, p. 35).

Queremos apresentar os temas que o desfile da Mangueira trouxe para debater a relação história e sociedade brasileira, ela demonstrou que é possível construirmos um caminho de diversidade e de identidades para ser problematizado pelo professor durante as aulas de História. Pretendemos apresentar uma leitura do passado brasileiro de acordo com os temas escolhidos pelo carnavalesco Leandro Vieira para recontar a História do Brasil. Ou seja, o que ficou evidente foi a perspectiva de se ter uma outra compreensão da contribuição de índios e negros dentro dos processos históricos desde a colônia até os dias atuais.

O desfile da Mangueira neste sentido apresentou uma forma de ver o mundo, de experienciar e de particularizar dentro deste processo. O imaginário europeu criado sobre os territórios a serem conquistados e colonizados permitiram uma invisibilização dos sujeitos, desta forma apoderando-se de seus corpos, de suas mentes e de suas terras em todos os aspectos, com a finalidade de construir uma empresa colonial calcada na submissão e na exploração destes territórios latino-americanos.

O debate que se coloca quando se aproximam ensino, história pública e mídias é o de compreender que o conhecimento histórico precisa ser problematizado no nosso tempo a partir do uso de recursos midiáticos e tecnológicos, a fim de pensar formas que sejam inovadoras e que promovam uma reflexão sobre a produção historiográfica que beneficia o ensino (FONSECA, 2016).

O diálogo com a historiografia do tema proposto foi feito a partir da consulta de obras produzidas pelos historiadores, bem como estes estão nas entrelinhas dos carros alegóricos, alas e comissão de frente pensada pelo carnavalesco Leandro Vieira. Portanto, a produção técnica desenvolvida pela escola de samba da Mangueira e seu enredo Histórias para ninar gente grande (2019) está em consonância com a narrativa produzida pelos profissionais que tem como finalidade estudar a história dos homens no tempo.

Houve até críticas de que o desfile estava questionando o papel dos professores de História e da pesquisa histórica que não conseguem atingir um grande público, mas esta concepção foi desmistificada pela produção técnica apresentada pelo carnavalesco. Há uma possibilidade de se trabalhar os temas abordados pelo desfile dentro das aulas de História do Brasil, com a perspectiva de se construir um ensino de história decolonial.

Segundo Walter Mignolo tenta construir um pensamento crítico a partir dos estudos subalternos diante da modernidade dos estudos capitalistas. Na tentativa de construir um projeto teórico transdisciplinar que se caracteriza como força política para se contrapor a hegemonia eurocêntrica dentro dos estudos históricos (2003, p. 203). Existem várias frentes de colonização na atualização que perpetuam no pensamento e no imaginário latino americano, são eles: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza. Podemos compreender que a modernidade perpetuou dentro dos espaços e estruturas sociais diversas formas de colonização.

Segundo Luiz Fernandes e Vera Candau (2013) constantemente os colonizadores usam estratégias para destruir os imaginários, invisibilizando os sujeitos e tentando dentro da sociedade perpetuar o seu próprio imaginário, o seu modo de ser e de viver dentro da sociedade. O pensamento eurocêntrico foi sendo moldado e estabelecido nos espaços sociais e culturais colonizados, ele foi calcado no despojamento de saberes intelectuais e na racialização tendo, portanto, “as fronteiras da civilização tornaram-se as margens de um sentido de ordem social europeia; consequentemente os nativos tornaram-se a própria encarnação da desordem, simbolizada no sofrimento moral, degradação física e mundo desordenado” (MENESES, 2009, p. 181).

Por exemplo, a ala ‘cerâmica testemunha de um Brasil milenar’ apresenta as duas formas de ocupação da região amazônica antes da chegada dos europeus, que são representadas pela cerâmica tapajônica e pela cerâmica marajoara. A cerâmica tapajônica é considerada umas das antigas provas de ocupação indígenas em nosso território. As peças tapajônicas encontradas na região de Santarém estão datadas de 8.000 a.C e que indicam a existência de uma sociedade organizada e complexa, ela possui costumes, tradições, ritos e mitos. A cerâmica marajoara que habitou a região norte do Pará entre os anos 400 a.C e 1.400 a.C, ela é também uma sociedade complexa que possui muitos utensílios e urnas funerárias. Essa perspectiva é para demonstrar que ‘desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento, tem sangue retinto e pisado atrás do herói emoldurado’.

O desfile da Mangueira abre com as alegorias dizendo “Viva Tapajônicos! Viva Marajoaras!” Evidenciando que quando ocorreu a chegada dos portugueses já existiam no território denominado Brasil sociedades complexas. As terras já eram ocupadas. O carro abre-alas denominado “mais invasão do que descobrimento” representa este momento da História do Brasil. Há também a imagem de pinturas rupestres que foram encontradas na Serra da Capivara no sudeste do estado do Piauí, onde existem ali vestígios de artes de 50.000 mil anos atrás.

O objetivo do carnavalesco é demonstrar a seguinte tese: a nossa história não começa em 1500, e nos bancos escolares aprendemos somente a partir do conhecido ‘descobrimento’, ou seja, essa história cristalizada no espaço escolar é do ponto de vista europeu, é uma história centrada no branco colonizador. Não possui dentro dos livros didáticos de História as demais versões da História do Brasil.

Aqui, o objetivo é problematizar a história oficial e demonstrar que os livros didáticos não mostra o que existia antes da chegada dos europeus e nem que foram os heróis anônimos que foram derrotados pelos colonizadores mas que ajudaram a construir a história do nosso país, portanto, é a história de índios e negros que não aceitaram a colonização simplesmente. A ideia central construída por esta narrativa oficial é demonstrar que não importava o que existia antes de 1500 em terras brasileiras.

O protagonismo do índio Cunhambebe que no século XVI organizou uma resistência contra o processo de conquista, ele foi chefe indígena que organizou e liderou a Confederação dos Tamoios, ele combateu os portugueses que vinha para escravizar os nativos no litoral do Rio de Janeiro, ele apresenta um apanhado geral da História do Brasil para demonstrar que o nosso território era todo ocupado por sociedades indígenas.

Os índios Cariri localizados no nordeste se uniram contra os portugueses que ocupavam as suas terras e vendiam os índios como mercadorias, portanto, foi mais de meio século de conflitos entre os invasores com os índios Cariri, foi a maior resistência feita contra os bandeirantes, que eram os exploradores portugueses que tentavam invadir e ocupar o interior do Brasil, bem como avançar as fronteiras da colonização para o norte e o nordeste.

A ala do Sepé Tiajaru é um guerreiro indígena que tentou evitar a chacina dos Guaranis durante a invasão das aldeias que ficou conhecida como guerra Guaranítica localizado lá nos sete povos das missões, os europeus (espanhóis e portugueses) acabaram se unindo para expulsar os índios Guarani que resultou no Tratado de Tordesilhas. A sua terra ficou exatamente no meio do tratado acertado

pelos colonizadores. A ala Salve os caboclos de julho exaltam a participação indígena no processo de emancipação do estado da Bahia, uma luta que é ocorreu em 1821, no dia 2 de julho de 1821, portanto, um ano antes do processo de independência proclamado por Dom Pedro I. Uma data muito importante no estado da Bahia que é estudada nos bancos escolares. Os índios possuem um protagonismo importante dentro da História do Brasil no sul, no nordeste, no norte do nosso território e isto não aparece nos livros didáticos. Desde o processo de conquista até os dias atuais ocorre o extermínio das sociedades indígenas. A ala ‘genocídio indígena no Brasil’ destaca que era uma obscura e escondida de nossa História. O carro alegórico denominado ‘o sangue retinto por trás do heróis emoldurado’ ele é uma reprodução do monumento às bandeiras em São Paulo, é comum encontrarmos nos livros didáticos de História os Bandeirantes como desbravadores, como heróis, e ele questiona essas expedições ocorridas pelo Brasil colônia que serviu tanto para fazer a exploração do nosso território quanto para a busca de riquezas, bem como para a capturas de indígenas ou de africanos que foram escravizados de 1500 e que tinham sumido.

Então, nesta perspectiva o desfile da Mangueira é uma releitura da História do Brasil, pois, ele questiona o papel do herói dentro da narrativa oficial onde ele ocupa um espaço onde já existem civilizações no território brasileiro. As Bandeiras são tidas como um exemplo de desenvolvimento e de progresso que foi dizimando populações indígenas inteiras. O desfile da Mangueira neste contexto destaca o ponto de vista eurocêntrico que coloca o português como desbravador e herói.

O desfile demonstra que o processo de abolição não ‘veio nem do céu e nem das mãos de Isabel’, conforme destaca a letra do samba enredo da Mangueira, foi um processo de muita luta para que a corte brasileira aceitasse a emancipação do negro. O movimento foi de muita luta e resistência, vale portanto destacar que o Brasil foi o último país a declarar a abolição da escravatura. A ala ‘negro quilombola’ foi composta por 300 integrantes da comunidade mangueirense. Desde o início do século XVI já haviam registros de fugas de negros no Brasil colônia.

A formação dos quilombos serviu como pontos de refúgio, como espaços para se abrigarem, para reconstruírem laços de família, para resgatar os laços religiosos, os laços culturais para que não se perdesse no processo de conquista do território brasileiro sobre o domínio português e depois no formato de país-independente. O carro alegórico ‘o trono palmarino’ representa a imagem de heróis negros, por exemplo, Dandara dos Palmares, Zumbi dos Palmares e Alquatune Ezgondidu Mahamoud da Silva Santos. O quilombo é a personificação da África, era para recriá-

la e tudo aquilo que eles traziam de herança para o Brasil. Os passistas vieram representando os heróis da resistência Tereza de Benguela e José Piolho como rei fundador e liderança do quilombo do Piolho que também era conhecido como Quilombo do Quariterê. O Quilombo ficava localizado entre o rio Guaporé na fronteira entre o Mato Grosso e a Bolívia, onde atualmente localiza-se o estado de Cuiabá. As ações bandeirantistas ocorridas entre 1730 a 1795 fizeram com que o espaço fosse atacado e destruído, onde ele foi assassinado e ela resistiu a ações dos bandeiras no referido período mencionado acima. Tereza de Benguela era uma líder de grande qualidade política no século XVIII.

A ala das baianas representava as negras de ganho, elas podiam vender parte daquilo que elas produziam, com isso parte do que produziam ficavam com os senhores e partes ficavam com elas e com isso conseguiam comprar a liberdade. As irmandades eram secretas e perseguidas, pois, era grupos de religiosos que mantinham os laços com o continente africano. O levante malê que ocorreu no estado da Bahia em 1835, ele foi um levante de negros mulçumanos, o movimento foi reprimido com muita violência pelas tropas da Guarda Nacional, pelos civis e pela polícia. O trono de Luiza Mahin vem logo em seguida demonstrando que se o levante dos Malês tivesse tido êxito ela seria tida coroada rainha deste levante.

A ala tributo ao abolicionista o negro Luís Gama para representar o negro intelectual, o negro pensante dentro da sociedade brasileira onde pouco se comenta nos bancos escolares, ele era advogado e abolicionista Luís Gama que era filho de um fidalgo português e de uma líder africana Luiza Mahin. O carro alegórico ‘o dragão do mar de Acarati’, ele representa o estado do Ceará que 5 anos antes da princesa Isabel abolir a escravidão, este estado já havia libertado todos os seus escravos. A ação começou com uma atitude muito simples de um negro jangadeiro e pobre, o Chico da Matilde, eles realizavam o trajeto do negro da praia até o alto mar para poder entrar no navio e ele começou a se recusar, ele se recusou a levar os negros e por essa atitude ele ficou conhecido como dragão do mar.

A simbologia do navio negreiro como algo esplendoroso, que representa a África, pois, carregava o conhecimento, o saber do povo africano. Não sendo associado a dor e tristeza. Um navio negreiro diferente que ressalta o dourado, pois, havia ali a cultura e os costumes do povo negro, havia neste carro alegórico a religiosidade, a ancestralidade. Era necessário ressaltar a opulência do povo negro. Era considerado um recipiente da cultura negra em alto mar.

O carro alegórico intitulado “*A história que a história não conta*” apresenta outra narrativa didática que não estão presentes nos livros didáticos de História ele

representa uma escrivadinha de livros didáticos. Querendo construir uma história biográfica de heróis contraditórios dentro da História do Brasil. O livro aberto escrito “ditadura assassina” em menção os indivíduos mortos pelo estado de exceção instaurado de 1964 no Brasil. Hildegard Angel teve o irmão Stuart Angel desaparecido e a mãe Zuzu Angel lutou incansavelmente a vida inteira para saber o paradeiro do filho. Hildegard Angel está com vestido preto simbolizando uma réplica de luto. O colar de cruzes é o colar original que Zuzu Angel usava. A representação alegórica quer nos fazer lembrar os horrores cometidos pelos órgãos de exceção dos governos militares, para que não se esqueçam os assassinatos e as práticas desumanas ocorridas no período acima mencionado. Em cada página do livro didático aberto foi escrito por professores de História da cidade do Rio de Janeiro³. A história reescrita pelos quatro professores dos personagens que estão sendo questionados pelo desfile da Mangueira, são eles: o padre jesuíta José de Anchieta, o marechal Floriano Peixoto, Isabel a “heroína”, o “herói” Borba Gato, o patrono do exército brasileiro o pacificador Duque de Caxias⁴. Os heróis emoldurados estão dançando sobre os corpos mortos durante o desfile da Mangueira.

O desfile da Mangueira quer reescrever a história do Brasil no tempo presente. A mensagem que eles querem destacar é que é necessário construir uma outra leitura para o passado a partir da ótica de índios, pobres e negros. São a imagem de pessoas comuns que precisam estar nas narrativas escolares como: Carolina de Jesus⁵,

³ Os professores que ajudaram na construção coletiva da reescrita dos livros didáticos de História foram: Danielle Jardim da Silva (professora da Escola Municipal Maria Clara Machado), a professora Thais Souza Bastos (Historiadora e professora da Educação Infantil no EDI M.O. Sergio Dutra dos Santos), o professor Tarcísio Motta (professor do colégio Pedro II) e o professor Luís Antônio Simas (Historiador, professor e escritor).

⁴ A imagem de duque de Caxias é questionada colocando-o como o militar que liderou tropas contra os balaíos no Maranhão, contra os povos indígenas, contra os gaúchos e contras os negros.

⁵ Segundo o Abre-Alas da Estação Primeira de Mangueira ela era escritora brasileira que ficou conhecida pelo seu livro ‘Quarto de Despejo: Diário de uma favelada’ era moradora da favela do Canindé, na zona norte de São Paulo, e detentora de uma vida marcada pelo sustento de si e de seus três filhos como catada de papéis (2019, p. 374).

Marielle Franco⁶, Cartola⁷ e Jamelão⁸. O desfile está contestando uma História no singular, feita por homens e mulheres brancos, que destacava apenas um lugar do Brasil e desconsiderava a pluralidade de histórias dentro do território brasileiro.

A história de pessoas simples e comuns que lutaram de maneira anônima, enfrentando as adversidades da vida, destacando a história de mulheres que resistiram a uma sociedade extremamente machista, elas fazem e fizeram História e precisam habitar os livros didáticos de História, elas não habitam somente o campo da pesquisa histórica. Encontrar na narrativa escolar um indígena que estivesse nome, uma mulher negra que estivesse nome é a nova perspectiva que o ensino de história apresenta para os livros didáticos e para as diversas formas de acesso ao passado na sociedade atual.

O debate sobre a micro-história⁹ dentro do ensino de História é considerado uma abordagem metodológica interessante dentro do processo educacional, pois, ela reduz a escala de observação e acabam colocando em cena outros objetos, eventos e sujeitos históricos que passariam despercebidos diante de uma narrativa tradicional macro histórica. O sujeito social que antes era visto apenas como reflexo de um grupo social, ele torna-se o ator da História. O motor das relações sociais e que agora está presente no currículo do ensino de História.

A micro-histórica acaba resgatando o elo entre o macro e o micro, a fim de descortinar os silêncios historiográficos diante de uma narrativa oficial criado pelo estado, sem perder o rigor analítico e a preocupação com o todo. O desfile da Mangueira como fonte documental em sala de aula acaba dialogando com a perspectiva de pensar os vestígios, os indícios e os sinais poucos perceptíveis diante do olhar do pesquisador, que agora pode compreender o “avesso do mesmo lugar”¹⁰ pelas

⁶ Segundo o Abre-Alas da Estação Primeira de Mangueira mulher negra nascida no complexo da Maré e que graças ao seu empenho venceu a miséria e chegou à universidade cursando Ciências Sociais, ela foi combativa vereadora que defendia a causa das mulheres e dos negros, função que exerceu até ser assassinada em 2018 (2019, p. 374).

⁷ Segundo o Abre-Alas da Estação Primeira de Mangueira foi um negro pedreiro que só fez curso primário, ele passou parte vida lavando automóveis e é apontado como um dos maiores poetas da Música Popular Brasileira (2019, p. 374).

⁸ Segundo o Abre-Alas da Estação Primeira de Mangueira foi um negro pobre que foi engraxate e vendedor de jornal, voz símbolo do Morro da Mangueira e uma das bem mais sucedidas carreiras artísticas do país (2019, p. 374).

⁹ Micro-História segundo Roger Chartier é um campo historiográfico que Radicalmente diferente da monografia tradicional, pretende construir, a partir de uma situação particular, normal porque excepcional, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, por meio de suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os ligam e dos conflitos que os opõem (1994, p.2).

¹⁰ O trecho representa o samba-enredo da estação primeira de Mangueira intitulado “Histórias para ninar gente grande” apresentado no carnaval do Rio de Janeiro de 2019.

lentes de sujeitos históricos que anteriormente foram esquecidos pela história tradicional.

Considerações Finais

A lei 11.645 de 2008, a emergência de outras histórias, outras memórias subterrâneas que estavam silenciadas no currículo escolar aparecem no desfile da Mangueira de forma didática. A mensagem que ficou ao longo do desfile é que diante do atual contexto político, social e educacional pelo qual passa a sociedade brasileira é urgente que se quebre o silêncio sobre a efetiva participação de negros e índios dentro da história do Brasil.

Era necessário não somente colocar os índios e negros no lugar da história oficial, ou seja, de representá-los dentro desta nova narrativa escolar. Um exercício de história pública que alia elementos como História, identidades e processos culturais diversificados dentro da sociedade brasileira. A perspectiva de construir uma história da sociedade brasileira em que sejam representados índios, negros e pobres 11 anos depois da lei 11.645 de 2008 podemos afirmar que ela foi colocada em prática mediante o desfile da escola de samba da Mangueira.

O debate que está posto pelo desfile da escola de samba da Mangueira é o de reconhecer a necessidade de construir novos significados para a História do Brasil, e a sala de aula a partir do professor de História assume um papel importante para desconstruir as narrativas eurocêntricas e que possuem um viés homogeneizador para contar a história do nosso país. A abertura para várias narrativas. É a história de uma sociedade democrática. A História de uma sociedade autocrática ou ditatorial, ela vai ser sempre a História de uma meia dúzia, dos que estão lá em cima, então, temos que defender uma narrativa histórica que inclua as narrativas de todos.

O maior desafio do ensino de História hoje é encarar os conflitos. Encarar as ameaças que vivemos hoje politicamente e posicionarmos historicamente com relação a elas. Colocando os sujeitos que anteriormente estavam à margem do processo educativo para o centro da narrativa escolar e do projeto político Pedagógico. O desfile da Mangueira torna-se um exemplo de perspectiva decolonial que pode nortear o projeto político pedagógico hoje, bem como permitir que o professor de História use em sala de aula ele como ferramenta pedagógica para desconstruir o pensamento colonial imposto no currículo tradicional eurocêntrico.

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e cultura afro-brasileira. In: Pereira, Amílcar; Monteiro, Ana Maria. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: editora Pallas, 2013.

ALMEIDA, Juliene; ROVAI, Marta. Introdução à história pública. São Paulo: editora Letra e Voz, 2011.

BRASIL. Lei 11. 645 de 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm > acesso em 14 de jul. 2019.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.7, n.13, 1994.

FERREIRA, Rodrigo. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? In: Mauad, Ana Maria; Santhiago, Ricardo; Borges, Viviane (org). Que história pública queremos? São Paulo: editora Letra e Voz, 2018.

FONSECA, Thaís. Ensino, mídia e história pública. IN: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, 348p.

G. R. E. S. Estação Primeira de MANGUEIRA. Histórias para ninar gente grande. LIESA, Rio de Janeiro. 2019. pp.307-389. [Abre-Alas] < Disponível em <https://liesa.globo.com/2019/por/03-carnaval/abrealas/index.html> > acesso em 10 jul. 2019.

MENESES, Maria Paula. Corpos da violência, linguagens da resistência: As complexas teias do conhecimento no Moçambique contemporâneo. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p. 177-214.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural no Brasil. In: Walsh, Catherine (org.). Pedagogías decoloniales: práctica insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Omo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 273-303.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROVAI, Marta. Como e por que fomentar uma história pública latino-americana? In: Mauad, Ana Maria; Santhiago, Ricardo; Borges, Viviane (org). Que história pública queremos? São Paulo: editora Letra e Voz, 2018.

SCHWARCZ, Lilia. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: companhia das letras, 2019.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

UNINTER – CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL

A MOTIVAÇÃO E INTERAÇÃO DO DOCENTE E DISCENTE EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Francisca Arlete de Medeiros Amarante¹

Antonia Roberta da Costa Torres²

Anilda Dantas da Silva³

Olany Lima Vieira da Silva Souza⁴

1. INTRODUÇÃO

“Toda a arte de ensinar é apenas a arte de acordar a curiosidade natural nas mentes jovens, com o propósito de serem satisfeitas mais tarde” – Anatole France.

É necessário acreditarmos veementemente que os indivíduos com necessidades especiais têm possibilidades de progredirem em seu plano pessoal, acadêmico, profissional e social. Certamente existem barreiras nessa caminhada; não que seja uma tarefa fácil, entretanto há possibilidades.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008b), aqueles com deficiência (físicas, intelectuais, auditivas, visuais e múltiplas), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação são o público alvo da educação especial.

De acordo com a ONU (Organizações das Nações Unidas),

[...] a deficiência é um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as com barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade e oportunidade com as demais pessoas – (ONU, 2006).

Perduramos em tempos de mudanças. Sendo essas mudanças na arquitetura, contudo, mudanças atitudinais. Como adaptações em prédios, instituições com

¹ Pedagogia: UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização: Psicopedagogia UNINTER Centro Universitário Internacional – Educação Especial e Inclusiva – UNINTER. Mestranda como aluna especial no IFRN - Inst. Federal do Rio Grande do Norte – famarlete@yahoo.com.br.

² Pedagogia: UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú – roecleo@hotmail.com.

³ Pedagogia: UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização: Educação Infantil e Alfabetização – Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP – aniladantas5@gmail.com.

⁴ Pedagogia: UniNassau Natal. Especialização: Educação, Políticas Educativas e Desenvolvimento Humano – Faculdades Integradas de Patos – FIP – olanypedagogia1@yahoo.com.br.

rampas, banheiros adaptados, elevadores dentre outros aparatos. Além de todos esses recursos postos para que os usuários dessas ferramentas se sintam amparados, seria muito importante a maneira de tratá-los, a forma de ensinar, e posteriormente de aprender; transformar, de maneira, a ter uma boa convivência com os sujeitos como as suas limitações fazendo-os pertencer aos inúmeros contextos

No que se refere à escola, não é suficiente que os docentes manifestem que acreditam na inclusão e que os alunos com necessidades especiais necessitam ser respeitados, é necessário que toda a instituição seja um local modificável e induza os seus atores a mesma ação.

Segundo Felik Feuerstein, (2010, p.127) “não é o bastante saber que o ser humano é modificável. É necessário construirmos um ambiente modificável”.

2. A ESCOLA E O ALUNO

A educação básica precisa garantir e desenvolver uma formação relevante para o início da vida acadêmica dos alunos para que haja uma harmonização de ações mentais orientando-os a colocar em ação as práticas, os conceitos abstratos e a ampliar conhecimentos de uma forma independente interpretando os fatos sociais de eventos naturais da realidade e, simultâneo a tudo isso, que em cada idade seja estimulado o desenvolvimento da psicomotricidade das crianças.

Desse modo, ao término dessa fase inicial ao adquirir esses conhecimentos interdisciplinares tenha proporcionado a construção na formação da personalidade desses indivíduos assim como bons hábitos de convivência social.

2.1 A educação especial no Brasil

A Educação Especial no Brasil, passou por momentos de mudanças na história e na política, que mais adiante vieram os avanços na mesma, muitas vitórias foram alcançadas, entretanto, preconceito e segregação foram sentidas por indivíduos especiais que ajudaram a edificar a história da Educação Especial no Brasil. As formas empregadas por vezes, refletiam o ponto de vista intolerante mostrando o olhar que se tem sobre o sujeito que se apresenta de forma definitiva ou provisória, algumas modificações em seu desenvolvimento.

Na atualidade, desejam a superação da marca latente no uso das nomenclaturas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil 2001) propõem um novo termo, de maneira a pensar a partir dele a real necessidade educacional do sujeito, excluindo quem possa insinuar ideias rotuladas na sociedade

e enfatizando os possíveis crescimentos, vindo daí o termo pessoas com necessidades educacionais especiais.

No Brasil com os padrões da inclusão, a nomenclatura utilizada, necessidades educacionais especiais, representa o sujeito que:

Por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas, ou ainda altas habilidades, necessita de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou minimizar suas dificuldades (Brasil, 1999).

Sendo assim, o destaque na base especial que deve ajudar o trabalho tanto no campo educacional, social ou profissional, adequações no currículo nos estabelecimentos de ensino que acolhem os estudantes com necessidades especiais, como o acesso desses indivíduos nos ambientes de trabalho. De acordo com (CARVALHO, 2000, p. 17):

Especiais devem ser as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com este enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendado do que atribuir esta característica ao aluno.

Sendo assim, o afastamento dessas pessoas mostra a inabilidade da sociedade em possibilitar maneiras para que jovens e crianças sejam autônomos, eliminando-os em todas as maneiras, martirizando-os como era anteriormente, ou como hoje em dia, não se unindo enquanto sistema para assegurar o ingresso ao saber acadêmico e profissional, que é a mola impulsionadora para que a cidadania seja alcançada.

2.2 Educação inclusiva

É importante esclarecer como compreendemos a educação inclusiva. Diz Mantoan (2001), ela caracteriza por ser um ensino para todos. Isto significa que a educação visa a inclusão. Ademais, a escola precisa se estruturar para dar condições e ambiente para diversidade, porém não só isso, pois só haverá inclusão quando puder modificar a estrutura do ambiente físico, a maneira de pensar da comunidade escolar, coadunar com as diferenças.

Apesar de a palavra inclusão se refira as pessoas com necessidades especiais, é necessário dizer que ela não se limita a essa ideia. No ambiente escolar a inclusão acolhe todas as pessoas, sem olhar para seu credo, religião, classe social ou necessidades especiais. As Diretrizes Curriculares Nacionais na resolução n. 7, de dezembro de 2010 (Brasil 2010^a) ao citar as pessoas com deficiência diz:

Art. 41 O Projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo de alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio de utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços. (Brasil, 2010^a, p. 12).

Pensamos, entretanto, que todo docente tem a responsabilidade de promover a educação inclusiva em todas as salas de aula que frequentemente ministrando suas disciplinas, e não deixar tudo nas mãos dos profissionais das salas de atendimento especializado. Por ainda existirem poucos movimentos de inclusão é de suma necessidade criar projetos para conscientizar toda a comunidade escolar.

É importante não deixarmos de relatar aqui que em muitas instituições de ensino, deixam de oportunizar os alunos de executarem as atividades juntos, sejam pelo sexo, as habilidades motoras, suas heranças históricas, culturais, sociais e educacionais das crianças com ou sem necessidades especiais é preciso criar a humanização social do ser humano. Sem a contribuição do processo da inclusão escolar dos discentes deixamos de participar e interagir com as diferenças. Dessa maneira, o professor nas atividades de Educação Física, recreação em uma concepção de inclusão, é necessário segundo (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 166)

Valorizar todos os alunos, independentemente da etnia, sexo, registro linguístico, classe social, religião, ou nível de habilidade, como também favorecer discussões sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. Assim, o processo ensino-aprendizagem é baseado na compreensão, esclarecimento e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos.

2.3 O construtivismo social de Vigotsky

Segundo as ideias de Vygotsky o homem deve ser considerado sob várias óticas:

- Filogênese – O homem enquanto espécie (aspecto biológicos da espécie);
- Sociogênese – O homem em agrupamento coletivo (convivência com os outros homens) sociais (trabalho);
- Ontogênese – O homem enquanto ser individual;
- Microgênese – Diz respeito ao que será observado nesse sujeito (homem).

De acordo com Rego (1995) nessa concepção histórico-cultural o homem na sua relação mútua só se constitui homem no seu contato diário; ou seja, interagindo como o meio físico e o social. Para atuar no meio físico o homem precisa ser mediado por uma organização social e de instrumentos que são os signos e simboliza tudo que pode ter significado. Ex. arte, escrita linguagem dentre outros. Ou seja, o homem aprende diariamente uns com os outros e a educação tem uma atribuição primordial neste processo. Segundo Nogueira (2009, p. 19):

O processo de ensino-aprendizagem possui um papel de destaque em nossas reflexões, pois é esse processo que permitirá ao homem passar de geração a geração seus conhecimentos, métodos e técnicas para transformar a realidade natural, que antecede sua existência, em sua realidade histórica e cultural, modificada e marcada diretamente por sua atividade no mundo.

Vygotsky (1984) enfatiza a necessidade de dois níveis de desenvolvimento: O real e o potencial.

O real é transformado em conhecimento, o sujeito já detém seus saberes, (imagina algo e já desenvolve como, tocar um instrumento musical, pentear os cabelos, andar de bicicleta). Referindo-se as crianças, pondera-se o que essa já desenvolve sozinha com autonomia como por exemplo (o uso da tesoura)

Potencial – A zona de desenvolvimento potencial a criança não faz só depende da mediação de alguém (que seja adulto ou não).

O que se evidencia nesta teoria é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que o próprio (Vygotsky, 1988, p. 35) diz que é a:

distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Na ZDP hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, significa dizer que, o que a criança pode fazer com ajuda hoje, ela estará apta para desenvolver sozinha amanhã.

Não significa dizer que, as crianças se relacionarão sozinhas entre si (mesmo entendendo que é saudável por vezes, geralmente precisam da mediação intencional do adulto. Conforme diz Oliveira (1993, p. 56):

Para Vygotsky, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como 'processo de ensino aprendizagem', incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Nas escolas difunde-se, que, como docente, devemos sempre, partir do conhecimento prévio do discente.

Diante do exposto, todos os seres humanos aprendem de forma diversas, concebendo efetivamente, os conhecimentos (acadêmicos ou não) nas interações com os seres humanos durante toda a vida.

2.4 Motivação e interação da aprendizagem em sala de aula

Para que se tenha uma aprendizagem efetiva e contínua é necessário que existam objetivos definidos e auto avaliação reflexiva dos alunos. Sendo assim, a legítima aprendizagem acontece no momento em que o aluno está interessado e se mostra comprometido a aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que o conduz e fortalece o ato de estudar e aprender. Dessa forma vê-se a importância da motivação no processo ensino e aprendizagem.

Para Vygotsky (1991, p. 89):

O professor é um informante fundamental, embora não seja a única fonte de informação na sala de aula. A criança pode fazer contribuições aos seus colegas, embora a palavra do professor seja a mais autorizada. A informação fornecida pelos professores é considerada “verdadeira” e “segura” pelos alunos, pois ele é o representante do saber socialmente aceito como válido na sala de aula.

2.5 O perfil do professor mediador

Discorreremos nesse tópico as três características essenciais da mediação com relação a interação professor-aluno intitulado por Feuerstein de universais. Sem elas, não haverá mediação.

CARACTERÍSTICA 1

INTENCIONALIDADE – O mediador deve se comportar com intencionalidade, não adiante traçar os objetivos específicos, realizar o possível para ter um resultado plausível. Apenas fazer uso das aulas, dos objetivos, não é satisfatório. O professor necessita de ações para modificar a aprendizagem do aluno, fazer com que ele aprenda e apreenda os conteúdos inseridos em sua rotina em sala de aula, transformar sua maneira de pensar, precisa ter intencionalidade, pois essa impulsiona o professor a buscar novos métodos de ensino mais coerentes como, novos exercícios práticos, exemplos com matérias concretos, materiais lúdicos que chame a atenção dos alunos e explicações adequadas para as crianças com necessidades educacionais especiais.

Se o discente com deficiência não estiver entendendo nada do assunto proposto em sala, o mediador deve se perguntar: O que ele sabe? O que ele consegue aprender? E dessa forma o professor faz com que esse aluno percorra outro caminho

dando passos não tão largos e que não consiga alcançar os objetivos pensados, mas, que também não fica estagnado não sendo deixado para trás.

De acordo com (BASSEDAS; et al., 1996, p. 14):

A escola tem uma missão muito difícil, que é concretizada num plano de ação com objetivos claramente definidos e com um controle social e administrativo importante, que zela para que estes objetivos sejam atingidos. Evidentemente, nós, que estamos intervindo dentro da escola, precisamos conhecer e compartilhar do seu objetivo básico, que é de educar. Precisamos, também, cooperar para que os alunos alcancem os objetivos estabelecidos. Assim, precisamos intervir e tentar promover modificações nos processos de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar que determinados alunos aprendam e melhorem o seu desenvolvimento pessoal e social para que a escola considere, cada vez mais, as abordagens de pesquisas de psicólogos e pedagogos sobre os processos e mecanismos usados pelas crianças, quando estão aprendendo conteúdos determinados.

RECIPROCIDADE – De certa forma mesmo com toda motivação do professor, encontramos estudantes que não sentem mais vontade de aprender. Nem se envolvem nas aulas já se depararam com tantas frustrações que não tentam mais, não enfrentam as derrotas, não se interessam pelos saberes ofertados. Esses alunos não são recíprocos a intencionalidade dos docentes. Sendo assim o professor terá de buscar formas de trazer esse aluno para a realidade da aprendizagem, elogiando, desafiando, trazer novidades e desequilibrando-o para que suas certezas se transformem em incertezas e aceitar a interação oferecida pelo profissional.

CARACTERÍSTICA 2

MEDIAÇÃO DO SIGNIFICADO – David Ausubel, um dos mais renomados pesquisadores referentes a aprendizagem significativa, certifica que um conceito é significativo quando se associa a outro aprendidos pelo indivíduo. (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). Por exemplo, se a palavra casa for mencionada alguém pode lembrar da casa dos seus sonhos, da vovó, de um dito popular como, a casa e o botão, dessa maneira as conexões serão ativadas. A mediação do significado é relevante, pois leva ao sujeito a pesquisar o significado. O docente que media está sempre pronto para ir mais além nas indagações e curiosidade dos discentes impulsionando-os a ficarem mais questionadores. Segundo Ausubel:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos.

CARACTERÍSTICA 3

TRANSCEDÊNCIA – A transcendência ocorre no momento em que o aluno emprega corretamente conceitos assimilados em outras áreas que não sejam a inicial. Quando o aluno transcende, é porque ele próprio construiu o conceito e aprendeu genuinamente, podendo assim contextualizar qualquer outra circunstância.

Para o educador Rubem Alves (1933), “a função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento.”

2.6 Estimulando o raciocínio

As crianças gostam de imaginar e, quando lhes oferecem possibilidades para que haja estímulo de seu intelecto, emergem oportunidades para desenvolver sua potencialidade. No momento em que o professor trás as atividades pedagógicas já selecionadas, sem que haja um estímulo na criança, está intervindo em uma produção do pensamento dela. Se de forma oposta o professor começa sua aula com uma conversa, buscando o que conhecem referentes a qualquer questionamento que esteja acontecendo na aula, o professor terá a chance de saber o conhecimento prévio de seus alunos e, após a aula analisar o que absorveram e se não absorveram poder reconhecer a amostra de aprendizagem do aluno e onde está o problema. Se em sua forma de ensinar ou na maneira da criança compreender.

Segundo (COELHO, 1999, apud SOARES; SENA, 2001, p. 04):

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos ou atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer.

Quando o aluno erra, é um momento importante em que o professor não deve descartar, vendo que, que nesse momento, temos a chance de analisar como a criança está raciocinando e como organiza seu raciocínio. Seria muito insensível da parte do professor apontar seu erro, podendo fazê-lo refletir sobre seu erro para que ela venha fazer as relações essenciais e descobrir o que deverá ser modificado.

Quando o aluno contra-argumenta devemos devolver a pergunta para ele solicitando o seu pensamento sobre o assunto, assim o ajudando a chegar a uma conclusão. Este momento é de suma importância e essa ferramenta deveria ser sempre

usada em sala de aula. Dessa maneira teremos indivíduos pensantes e curiosos, ao invés de indivíduos apáticos.

Quantas vezes o aluno erra na sua resposta sem que a professora note que ele estava de fato pensando, muitas vezes, até pensando bem. Não devemos supor que a resposta errada indica que a criança não estava pensando. Precisamos conhecer como a criança estava pensando. O que a leva a chegar a conclusões diferentes das nossas? Como ela está representando as ideias na cabeça dela? (CARRAHER, 2002, p. 18).

2.7 Mais um professor em sala para ajudar as crianças com necessidades especiais.

Segundo a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Prevê no capítulo V, art. 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: **I** - currículos, métodos, técnicas, para atender às suas necessidades; **III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Algumas instituições de ensino já entenderam que mediante esses recursos nessa mesma sistematização precisam incluir, também, a presença de um professor a mais na sala de aula, oferecendo assim, um merecido suporte pedagógico ao discente que apresenta expressiva necessidades especiais.

Neste sentido Coll (1995, p.11), enfatiza que um aluno com necessidades especiais,

“é aquele que apresenta algum tipo de problema de aprendizagem, ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

Não se refere a disponibilizar um “professor-cuidador”, que tem a função de alimentar, trocar fraldas, transportar a criança para os lugares que o mesmo necessite se locomover; refere-se a consolidar o processo acadêmico. Com efeito é indispensável ter em sala de aula um professor que direcione o trabalho pedagógico.

É necessário ter cuidado para não procurar amenizar os problemas dos alunos com necessidades especiais passando a incumbência para o outro colega da turma. Alunos não tem nenhuma obrigação de executar o trabalho que nos é atribuído, e nem de preencher as lacunas do sistema. Se a instituição não oferta o professor para auxiliar o estudante com necessidades especiais, seu companheiro de turma não tem nenhuma obrigação de sanar o problema da escola. Agora, quando o professor já tem como proposta de plano diário e em sala acordado com os alunos para uma interação

entre todos eles, dessa forma podemos, sim, dispor da ajuda da turma para os quem têm mais dificuldades.

Diante de uma postura tão amigável dos colegas em sala de aula, mesmo em comum acordo com o professor, ficando a disposição para ajudar aos que mais necessitam, é pertinente salientar que, conforme (TOURAINÉ, 1998, p. 130),

“Quanto mais moderna é a sociedade, mais rapidamente muda e age profundamente sobre si mesma e mais elimina as barreiras e as distâncias sociais herdadas do passado. Quanto mais apela a razão, menos suporta o peso da tradição”.

3. METODOLOGIA

Este artigo se caracterizou por ser bibliográfico, desenvolvido a partir de materiais elaborados e publicados por vários autores escolhidos para ajudar na elaboração desta pesquisa para partir da questão que objetivou provocar reflexões sobre o tema. As técnicas abordadas foram através da leitura de obras de autores como: Gislaíne Coimbra Budel, Marcos Meier), Daniela Leal, Makeliny Oliveira Gomes (nogueira), tendo como base teórica, Vygotsky, Ausubel dentre outros, as quais objetivaram encontrar as respostas e soluções para os problemas no processo da motivação e a interação do docente e discente em relação aos alunos com necessidades especiais. De acordo com Demo (1987, p. 39):

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa bibliográfica evidenciou-se a motivação e a interação em relação aos docentes e discentes, além de toda comunidade escolar junto aos alunos com necessidades especiais enfatizando sua aprendizagem no contexto sociocultural. Conforme dados e estratégias coletadas nos estudos aqui mensurados, as dificuldades de aprendizagem é visível entre o alunado com as limitações psicomotoras, intelectuais, sensoriais, de aprendizagem entre outras, os profissionais da educação inserem nas instituições escolares através de incentivos, como aulas mais dinâmicas, lúdicas, envolventes tendo integrado a esses profissionais a participação das relações família-escola, professor-aluno, alunos ajudando seus colegas de classe nas suas limitações, não sendo esses responsáveis pela aprendizagem, mas todos estão imbuídos com o objetivo de sanar parcialmente as necessidades educacionais e especiais de seus amigos que convivem diariamente nesse ambiente de saberes compartilhados.

É de suma importância à criança, ser instigada a aprendizagem, a produzir suas ideias, se encontrar em consonância com o que lhe é oferecido, efetivamente, interagindo continuamente nesse processo evolutivo da aprendizagem, sendo acompanhado pelo professor, os atores da escola e com a cooperação dos familiares.

A família enquanto parceira da escola segue contribuindo com o processo de aprendizagem do discente. Todo incentivo ofertado leva o aluno a ter um vínculo de segurança aos profissionais que executam suas funções para seu bom desempenho.

A instituição escolar tem uma relevante atribuição, devendo promover um ambiente que trabalhe a autoestima, a aceitação, a motivação, a interação entre os envolvidos nesse processo, pelas diversidades, a independência, tendo como uma condição normal à aprendizagem. Incentivar e escutar as crianças naquilo que elas almejam saber, analisá-los no momento que estes erram sabendo que nesse momento eles estavam pensando e juntos potencializarem o conteúdo exposto, realizando projetos, trazendo novidades, para serem introduzidos no cotidiano desses alunos, são práticas que os ajudarão a entender melhor os temas discutidos, fazendo consolidar a sua aprendizagem.

É fundamental que não só o professor, mas também os demais atores da escola se posicionem como seres vulneráveis ao erro, sabendo identificá-los, com o intuito de que as transformações sejam realizadas, tendo em vista a transformação total do indivíduo.

Trabalhar com motivação e interação é necessário. Não nos dirigimos apenas às crianças com necessidades especiais, como também todas as crianças das salas regulares, todo o alunado necessitam ser auto reflexíveis para que sigam em frente nas jornadas do aprender a aprender, restando por fim motivações e interações de todos interligados e pertencentes a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

“Loureço, Abílio Afonso; Paiva, Maria Olímpio Almeida De. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. Ciências & Cognição, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>>. Acesso em: 06/09/2019”

“Rocha, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva, 2017. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>>. Acesso em: 07/09/2019”

“Pereira, José Nunes. Blog de citações: citações e artigos e poesia imparcialista de José Nunes, aprendizagem David Ausubel Disponível em: <<http://www.citacoesacademicas.blogspot.com/2017/11/aprendizagem-david-ausubel.html>>. Acesso em: 07/09/2019

“Integral, Centro de referência em Educação; Professor mediador. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/professor-mediador/>>. Acesso: 08/09/2019”

“Carneiro, Marilza Elorza; Conteúdo Jurídico. A inclusão escolar dos portadores de necessidades educacionais como direitos fundamentais. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-inclusao-escolar-dos-portadores-de-necessidades-educacionais-especiais-como-direito-fundamental,46949.html>>. Acesso em: 08/09/2019”

“Loro, Alexandre Paulo. Jogos e brincadeiras: pluralidades interventivas. Curitiba: InterSaberes, 2018.”

“Valle, Luciana de Luca Dalla. Metodologia da Alfabetização – Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série Metodologias).”

“Ziliotto, Gisele Sotta. Fundamentos Psicológicos e biológicos das necessidades especiais – 2. ed.rev. Curitiba: Ibpx, 2007.”

“Budel, Gislaine Coimbra. Mediação de Aprendizagem na educação especial, Marcos Meier. – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Inclusão Escolar)”

“Leal, Daniela. Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. – Makeliny Oliveira Gomes Nogueira. – Curitiba: InterSaberes. 2012. – (Série Psicopedagogia)”

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescente, 52, 75, 77, 177
AFETO, 6, 167, 168
Ambiental, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 56
aprendizado, 10, 11, 18, 64, 65, 67, 68, 84, 87, 90, 118, 137, 194, 214, 237, 259, 278, 281, 282, 283, 312, 342
aprendizagem, 13, 16, 41, 44, 50, 53, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 130, 132, 134, 135, 138, 141, 156, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 184, 187, 194, 195, 199, 208, 209, 211, 213, 217, 236, 238, 242, 246, 249, 251, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 272, 275, 283, 292, 309, 311, 313, 314, 315, 319, 321, 325, 326, 327, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349
arte, 11, 67, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 163, 164, 177, 179, 180, 204, 241, 242, 243, 296, 338, 342

C

ciclo da violência, 73, 74, 75, 77
competências, 18, 19, 20, 26, 53, 54, 58, 59, 67, 113, 118, 127, 136, 137, 138, 139, 142, 145, 181, 184, 235, 263, 269, 295, 301, 310, 313
criatividade, 65, 100, 114, 119, 125, 162, 184, 187, 200, 216, 262

D

desafios, 26, 57, 85, 88, 97, 100, 110, 121, 124, 143, 177, 183, 194, 196, 213, 251, 261, 269, 272, 282, 283, 292, 303, 312, 336

didática, 68, 85, 89, 107, 257, 258, 259, 262, 264, 265, 275, 325, 326, 327, 333, 335

E

educação escolar, 12, 56, 57, 58, 97, 115, 124, 160
EJA, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 286
ensino – aprendizagem, 258
ensino médio, 9, 10, 12, 13, 18, 22, 24, 41, 44, 52, 55, 83, 85, 88, 92, 96, 192, 251, 271, 272, 273, 274
ensino presencial, 307, 308, 314, 315, 316, 317, 319, 320
ensino-aprendizagem, 13, 42, 54, 60, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 117, 136, 140, 150, 167, 168, 174, 175, 176, 177, 180, 210, 251, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 275, 277, 283, 303, 308, 309, 312, 317, 318, 319, 320, 324, 341, 342, 344

F

feira de ciências, 183, 186, 188, 190, 191, 193, 194, 195
FEMINICÍDIO, 5, 72, 75
Formação Continuada, 41, 42, 51, 196

H

história, 10, 60, 61, 69, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 117, 122, 123, 161, 163, 203, 204, 207, 211, 215, 216, 221, 224, 239, 241, 250, 279, 295, 296, 297, 298, 303, 304, 305, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 333, 334, 335, 336, 339
História, 94, 95, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 141, 185, 221, 223, 233, 246, 266, 294, 295, 296, 298, 299, 300,

301, 302, 303, 304, 305, 324, 325, 326, 327,
328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 336

I

imagem, 139, 141, 170
INDÍGENA, 5, 56, 61
interação, 11, 12, 27, 31, 58, 59, 63, 113,
117, 138, 187, 198, 199, 204, 236, 242, 259,
263, 282, 310, 311, 315, 316, 338, 343, 344,
346, 347, 348

L

leitura, 23, 43, 48, 52, 53, 68, 97, 115, 126,
182, 185, 190, 192, 198, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211,
212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220,
237, 238, 240, 241, 242, 243, 257, 268, 269,
272, 274, 275, 279, 282, 285, 308, 309, 310,
311, 319, 320, 321, 323, 325, 327, 328, 333,
347
lúdico, 11, 64, 65

M

motivação, 56, 64, 67, 68, 69, 140, 168, 169,
175, 211, 259, 262, 263, 272, 343, 344, 347,
348, 349
Motivação, 175, 177, 180, 343
multiletramento, 308, 312, 318, 323

P

Pedagogia Social, 72, 79, 125
política, 19, 22, 23, 26, 29, 37, 52, 85, 97, 98,
101, 105, 106, 119, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 184, 215, 216, 221,

222, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 239,
243, 247, 249, 255, 270, 272, 304, 329, 332,
339
políticas públicas, 17, 20, 21, 26, 37, 57, 61,
62, 100, 227, 247, 270, 314, 327
práticas pedagógicas, 51, 77, 80, 84, 88, 108,
134, 136, 175, 212, 219, 236, 307, 319

Q

química, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92
Química, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,
93, 189

T

tecnologias, 42, 94, 127, 131, 189, 307, 321
trabalho, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 22,
23, 24, 25, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 38, 46, 47,
50, 51, 52, 54, 55, 65, 66, 67, 69, 72, 73, 84,
85, 95, 96, 99, 101, 104, 112, 113, 114, 116,
117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 129,
130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 140, 141,
142, 143, 159, 168, 169, 170, 172, 175, 176,
177, 179, 186, 188, 189, 195, 197, 200, 204,
205, 207, 211, 213, 215, 216, 235, 236, 238,
239, 240, 241, 242, 245, 248, 249, 251, 252,
253, 254, 255, 258, 260, 265, 267, 268, 269,
273, 274, 276, 283, 284, 290, 292, 300, 301,
303, 304, 311, 315, 340, 341, 346

U

universidade, 27, 41, 56, 83, 92, 93, 109, 110,
111, 124, 126, 147, 153, 157, 160, 165, 166,
181, 221, 235, 244, 245, 257, 267, 276, 277,
280, 286, 292, 294, 306, 307, 321, 322, 323,
324, 338



**OS RUMOS DA EDUCAÇÃO AGORA TÊM NOVAS
CONTRIBUIÇÕES PARA LADRIINHAR NOVOS CAMINHOS,
A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO GENEROSA DOS TEXTOS
QUE COMPÕE ESTA COLETÂNEA.**

**A PESQUISA REALIZADA PELOS ESCRITORES E
ESCRITORAS DESTAS PÁGINAS É UMA PARTILHA DE
INTENÇÕES E DESEJOS DE FAZER A EDUCAÇÃO EM
NOSSO PAÍS MAIS CRÍTICA, MAIS CRIATIVA, MAIS
DIVERSA, MAIS INCLUSIVA, ENFIM, MAIS PLURAL.**

**MAS, DA INTENÇÃO, PARTIMOS PARA A PRÁTICA E
PARA A SISTEMATIZAÇÃO. CADA ARTIGO QUE COMPÕE
ESTE LIVRO SINTETIZA PRÁTICA E TEORIA
NO TEXTO ESCRITO.**

**QUEM LÊ, AVANÇA COM A LEITURA DESTAS PRÁTICAS,
QUE FORAM REFLETIDAS, E SE MATERIALIZAM NESTAS
PALAVRAS IMPRESSAS.**



www.dialogofreiriano.com.br

**ISBN PRESENTE
NA FICHA
CATALOGRÁFICA**