

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 4



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 4



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 4 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 4)

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-934-9
 DOI 10.22533/at.ed.349202001

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espaço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas

impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LIBERDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA CANÇÃO <i>MARIA CHIQUINHA</i>	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Heitor Messias Reimão de Melo Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Débora Cristina Machado Cornélio Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Anna Clara de Oliveira Carling	
DOI 10.22533/at.ed.3492020011	
CAPÍTULO 2	9
AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO	
Daniel de Oliveira Perdigão	
DOI 10.22533/at.ed.3492020012	
CAPÍTULO 3	14
AVALIAÇÕES DE BIOLOGIA: O QUE DIZEM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	
Mariana Bolake Cavalli Bruno Garcia Pires Juliana Moreira Prudente de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3492020013	
CAPÍTULO 4	26
CELING (CENTRO DE LÍNGUAS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON): ENTRE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	
Elisângela Redel Diana Milena Heck Verônica P. Coitinho Constanty	
DOI 10.22533/at.ed.3492020014	
CAPÍTULO 5	39
CINOTERAPIA: PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA	
Renata Gomes Camargo Dayane Stephanie Potgurski Luana Zimmer Sarzi Camilla Fernandes Diniz Fernanda Celeste Sánchez Weber	
DOI 10.22533/at.ed.3492020015	

CAPÍTULO 6 49

COBERTURA VACINAL CONTRA PAPILOMAVÍRUS HUMANO EM ADOLESCENTES NO ACRE

Ruth Silva Lima da Costa
Cliviane da Costa Farias
Emiliane Souza Bandeira
Eder Ferreira de Arruda
Aylana de Souza Belchior
Marília Perdome Machado
Jair Alves Maia
Mediã Barbosa Figueiredo
Priscila Su-Tsen Chen
Jediel Rezende de Melo Júnior

DOI 10.22533/at.ed.3492020016

CAPÍTULO 7 59

COREOGRAFIAS, CENOGRAFIAS, CORPOS ESCOLARES: ARGUMENTOS PARA PENSAR A FORMA DA ESCOLA

Ana Paula Lima Aprato

DOI 10.22533/at.ed.3492020017

CAPÍTULO 8 70

CRIANÇAS E A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Daniela Santos Furtado
Sirlane de Jesus Damasceno Ramos

DOI 10.22533/at.ed.3492020018

CAPÍTULO 9 76

CSI IFSC - QUÍMICA FORENSE PARA DESVENDAR UM ASSASSINATO

Marcel Piovezan
Claudia Lira
Felipe de Oliveira
Gisele Serpa
Rafael Lapolli da Silveira Venera
Karen Aparecida Justen
Paulo dos Santos Batista
Renata Pietsch Ribeiro
Tula Beck Bisol
Berenice da Silva Junkes
Wilson Pedro Espindola

DOI 10.22533/at.ed.3492020019

CAPÍTULO 10 82

CURRÍCULO ADAPTADO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Viviane Cristina de Mattos Battistello
Ana Teresinha Elicker
Rosemari Lorenz Martins

DOI 10.22533/at.ed.34920200110

CAPÍTULO 11	91
CURSO MICROSOFT EXCEL – BÁSICO AO AVANÇADO	
Natália Cardoso dos Santos Nardel Luiz Soares da Silva Jessyca Vechiato Galassi Lucas Casarotto Leonardo Backes Mosconi Nathália Cotorelli Aline Rafaela Hasper Daliana Hisako Uemura-Lima Paula Caroline Bejola Maria Antonia Urnau Daniela da Rocha Herrmann Lucas Natan Scheuermann	
DOI 10.22533/at.ed.34920200111	
CAPÍTULO 12	97
DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO PROMOTORES DE INCLUSÃO SOCIAL	
Marilene Santana dos Santos Garcia Jaqueline Becker Willian Rufato da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.34920200112	
CAPÍTULO 13	104
DO TEXTO AO HIPERTEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Everton Nery Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.3492020013	
CAPÍTULO 14	115
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE OTTO PETERS	
Nelson Batista Leitão Neto	
DOI 10.22533/at.ed.3492020014	
CAPÍTULO 15	128
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
Amilton Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3492020015	
CAPÍTULO 16	140
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL: OLHARES, SENTIDOS, FALAS E PERCEPÇÕES INFANTIS	
Kenia dos Santos Francelino Katscilaine dos Santos Francelino	
DOI 10.22533/at.ed.34920200116	
CAPÍTULO 17	146
EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Kenia dos Santos Francelino	
DOI 10.22533/at.ed.34920200117	

CAPÍTULO 18	152
EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA, ÓROCO – PE	
Xenusa Pereira Nunes	
Gáudia Maria Costa Leite Pereira	
Francisco Assis Filho	
Xirley Pereira Nunes	
Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.34920200118	
CAPÍTULO 19	160
EDUCAR NA CIDADANIA- UMA PROPOSIÇÃO RELEVANTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CONTEXTO ESCOLAR	
Marivalda Evangelista dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.34920200119	
CAPÍTULO 20	172
ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉS DO BOB ESPONJA	
Susete Wambier Christo	
Augusto Luiz Ferreira Júnior	
Ana Flávia Monteiro	
Marilise Silva Meister	
Denilton Vidolin	
DOI 10.22533/at.ed.34920200120	
CAPÍTULO 21	179
ESPÉCIES BOTÂNICAS E A INFLUÊNCIA DAS PRECIPITAÇÕES NO FORRAGEAMENTO DE <i>MELIPONA EBURNEA</i> EM RIO BRANCO, ACRE	
Carmem Cesarina Braga de Oliveira	
Francisco Cildomar da Silva Correia	
Rui Carlos Peruquetti	
DOI 10.22533/at.ed.34920200121	
CAPÍTULO 22	184
ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE AEE	
Thalia Costa Medeiros	
Najra Danny Pereira Lima	
Mayanny da Silva Lima	
Thais Costa Medeiros	
Maria Helena Rodrigues Bezerra	
Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha	
Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva	
Ava Fabian dos Anjos Lima	
Beatriz Zeppelini Bezerra de Menezes Nasser	
Alice Figueiredo de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.34920200122	

CAPÍTULO 23	197
EXPLORANDO JOGOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES	
<p>Andreia Belter Fernando Feiten Pinto Ivana Letícia Damião Júlia Gabriela Petrazzini da Silva Elizangela Weber Julhane Alice Thomas Schulz Mariele Josiane Fuchs</p>	
DOI 10.22533/at.ed.34920200123	
CAPÍTULO 24	206
FAUSEL E AUST: DOIS EXPOENTES DA LITERATURA	
<p>José Luís Félix D</p>	
OI 10.22533/at.ed.34920200124	
CAPÍTULO 25	216
FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM CRIME CONTRA OS DIREITOS HUMANOS	
<p>Jenijunio dos Santos José Guilherme Aguiar Assis Rafael de Carvalho da Costa</p>	
DOI 10.22533/at.ed.34920200125	
CAPÍTULO 26	223
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CAMPESINOS: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<p>Sabrina Stein Charles Moreto</p>	
DOI 10.22533/at.ed.34920200126	
CAPÍTULO 27	230
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: VOZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<p>Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento Ana Leide Rodrigues de Sena Góis Jocyléa Santana dos Santos</p>	
DOI 10.22533/at.ed.34920200127	
CAPÍTULO 28	240
FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ARTICULADORA, NO PROGRAMA FOCCO, CÁCERES MT	
<p>Ana Karla Pereira Viegas Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão Daniely Takekawa Fernandes Daiany Takekawa Fernandes Josimeire Teixeira Carrara Juliana Carol Braga Aponte Karla Silva da Paixão Rosane Andrade Vasconcelos</p>	

Thaysa Rodrigues da Silva Gonçalves

Thulio Santos Mota

DOI 10.22533/at.ed.34920200128

CAPÍTULO 29 243

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO JALAPÃO - TOCANTINS

Odaléia Barbosa de Sousa Sarmento

Daniela Patrícia Ado Maldonado

Jocyleia Santana dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.34920200129

CAPÍTULO 30 246

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O MEME E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nubiana Salazar

Paula dos Reis Lanz

Luciane Maria Wagner Raupp

DOI 10.22533/at.ed.34920200130

CAPÍTULO 31 255

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUNS ENFOQUES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS PESQUISADORES

Renata Cristina Geromel Meneghetti

Augusta Teresa Barbosa Severino

Gabriela Castro Silva Cavalheiro

Julyette Priscila Redling

Marcela Aparecida Penteado Rossini

DOI 10.22533/at.ed.34920200131

SOBRE A ORGANIZADORA..... 266

ÍNDICE REMISSIVO 267

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 03/01/2020

Amlton Gonçalves dos Santos

Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Juazeiro - Bahia

RESUMO: Este trabalho teve sua origem a partir da disciplina Seminário de Pesquisa II, pertencente à matriz curricular do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III. Traduz-se numa pesquisa bibliográfica com o objetivo de refletir e ampliar as discussões acerca da educação contextualizada na perspectiva do contexto escolar. Assim, propôs um exercício dialógico pautado na contextualização do saber entre o paradigma da educação contextualizada e a pesquisa intitulada “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA”. A partir desses dois elementos construiu-se uma inter-relação, discutindo e refletindo as práticas de educação contextualizada e seus desafios a partir do contexto escolar, abordando os aspectos relacionados à cultura escolar, currículo e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação contextualizada. Contexto Escolar. Cultura Escolar. Currículo. Avaliação.

CONTEXTUALIZED EDUCATION IN SCHOOL CONTEXT: DIALOGUES AND REFLECTIONS

ABSTRACT: This work originated from the Research Seminar II subject, which belongs to the curriculum matrix of the Graduate Program Master in Education Culture and Semi-arid Territories (PPGESA) of the State University of Bahia (UNEB), Campus III. It is translated into a bibliographic research aiming to reflect and broaden the discussions about the contextualized education from the perspective of the school context. Thus, he proposed a dialogical exercise based on the contextualization of knowledge between the contextualized education paradigm and the research entitled “The School Culture at the Military Police College Alfredo Vianna - Juazeiro / BA”. From these two elements an interrelationship was built, discussing and reflecting the contextualized education practices and their challenges from the school context, addressing aspects related to school culture, curriculum and assessment.

KEYWORDS: Contextualized Education. School context. School culture. Curriculum. Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se como requisito à disciplina Seminário de Pesquisa

II, pertencente à matriz curricular do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III. Partiu-se de provocações ocorridas durante as aulas acerca de alguns paradigmas que permeiam o âmbito educacional, dando ênfase ao espaço escolar como elemento suscetível a práticas pedagógicas e educativas. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado num exercício dialógico e reflexivo que visa à contextualização do saber entre o paradigma da educação contextualizada relacionada à pesquisa intitulada “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA”.

A pesquisa descrita acima teve como lócus de estudo o Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna (CPMAV) e apresentou o contexto das práticas pedagógicas e organizacionais, tendo como objeto de estudo as percepções sobre as implicações da cultura escolar na instituição. Nesse sentido, a pesquisa partiu das concepções de cultura escolar, currículo e avaliação, como condição de compreender os elementos e características próprios da escola, dirigindo o olhar para o interior da instituição escolar, de modo a conhecer sua realidade, seu cotidiano, sua rotina, suas práticas, seus conflitos, seu funcionamento: a vida da escola.

A partir do paradigma da educação contextualizada, buscou-se discorrer sobre os elementos que compõem os modelos educacionais e curriculares, à luz do contexto escolar. A Educação contextualizada vem pensar, refletir e questionar os saberes que constituem os currículos, de modo a interrogar a quem serve determinado modelo educacional e que conhecimentos estão sendo ensinados. Nesse sentido, o paradigma da educação contextualizada compreende que o currículo oficial apresenta-se descontextualizado, colonizador e homogeneizador, na medida em que universaliza os saberes a partir de um contexto “outro”, ou seja, os saberes constituídos de determinada realidade representam um modelo padrão a ser universalizado e apreendido, homogeneizando a diversidade e pluralidade, engendrando na inferioridade e invisibilidade de outros saberes, tradições e culturas, de modo a colonizar os demais contextos (MARTINS, 2004).

A priori, ao propor o diálogo entre os elementos descritos anteriormente, objetivou-se refletir e ampliar as discussões acerca da educação contextualizada na perspectiva do contexto escolar, de modo a apreender e compreender o tipo de educação presente nas instituições de ensino e os desafios da educação contextualizada e, ao mesmo tempo, questionar se há uma educação colonizada ou descolonizada no CPMAV.

Este artigo propôs-se a discutir os desafios que envolvem a educação contextualizada a partir das práticas pedagógicas atreladas ao contexto escolar, acenado para o fato de que se deve pensar a educação numa perspectiva democrática, coletiva, plural, inclusiva, cultural e social. Assim, discorre-se sobre

a ideia de contexto escolar e educação contextualizada e os desafios da educação contextualizada.

2 | DO CONTEXTO ESCOLAR À EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Apresentar um diálogo a partir da pesquisa da cultura escolar no CPMAV predispõe um olhar em direção ao contexto da escola, à sua cultura escolar, sua vida, suas práticas. Tem-se, nesse sentido, um desafio por entender que a escola é um espaço plural e diverso, constituído de sujeitos singulares em sexo, classe, religião, cultura, etc., por isso o conceito de cultura escolar permeia o trabalho, como elemento que contribui na compreensão das características suscetíveis ao contexto escolar.

A priori, partindo do objetivo de contextualização do saber dos elementos descritos anteriormente, precisa-se explicitar a ideia de contexto escolar. Para Carvalho (2010, p.188), o termo contexto diz respeito à “escala tempo-espaço, na qual os sujeitos envolvem-se significativamente com a realidade mais imediata, mais próxima, conhecida, vivida”. Tal conotação permite discorrer que o termo deve estar relacionado a um texto, com um texto ou para um texto, o qual diz respeito a uma região, espaço, tempo, cultura, língua, etc. Nesse sentido, “tudo que cerca o homem é o seu contexto” (CARVALHO, 2010, p.189) e esse contexto diz respeito à cultura, a linguagem, às formas de comunicação e seus signos, perpassa e “compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades” (MARTINS, 2004, p.35).

Assim, busca-se adentrar na perspectiva de contexto associado ao âmbito escolar por entender que esse diálogo, essa relação, fornece e permite condições para uma leitura dos espaços que compõem a escola. Dessa forma, a noção de cultura escolar discutida na pesquisa no CPMAV faz-se salutar por conceber a escola detentora de um contexto próprio, que não se limita a transmitir e reproduzir saberes e condutas exteriores a ela, mas que através das normas e práticas vivenciadas no seu interior termina por produzir uma cultura própria da escola. Para Julia (2001, p.10), cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tal conceituação depõe para compreensão das práticas pedagógicas, educativas e organizacionais no contexto escolar, de modo a refletir sobre o modelo educacional vivenciado na referida instituição como elemento de colonização ou descolonização.

A proposição de contextualização do saber entre a pesquisa A Cultura Escolar no CPMAV e a noção de educação contextualizada constitui-se como possibilidade à compreensão das nuances que permeiam o modelo educacional vigente, mas para

isso se faz necessário conhecer a realidade de cada instituição. O contexto escolar da pesquisa aludida anteriormente denota características atreladas a uma educação de cunho cívico-militar que preza pelo respeito às normas, conduta e hierarquia, tendo sua oferta destinada a filhos de policiais militares, bem como uma parte à sociedade civil, os quais podem ver nesta uma educação corretiva e vinculada a valores morais “exigidos” pelos regulamentos. Neste trabalho não nos debruçamos sobre a questão de uma educação militar, mas sim na discussão e reflexão acerca do modelo educacional praticado na instituição e se o mesmo diz respeito à concepção contextualizada, descontextualizada, colonizadora ou descolonizadora.

Partiu-se, então, da concepção de educação contextualizada como elemento de valorização da cultura, dos saberes, das tradições e histórias, símbolos e experiências de mundo pertinentes a cada realidade, numa perspectiva de qualificação de ações educativas mais humanas e democráticas. Nesse sentido, a educação contextualizada constitui-se motivada pela crítica ao modelo educacional e curricular padronizado e universalizado que se dirige a todas as direções do território brasileiro. Tal característica educacional pautada na universalidade, objetividade, imparcialidade e neutralidade (princípios e fundamentos do ensino) acaba apresentando um contexto hegemônico por representar os saberes constituídos a partir de uma realidade outra, de outra realidade territorial e regional, os quais passam a ser “consumidos” de forma universal. Assim, os currículos, as práticas escolares, os materiais didáticos e os saberes, de uma maneira geral, são demasiadamente “sem propósito” (em relação a quem consome) e significado por invisibilizar a diversidade e pluralidade de povos, saberes, culturas, tradições, etc., que constituem o território brasileiro e por isso se configura como descontextualizada e colonizadora. Para Martins (2004, p.30) a educação escolar brasileira “é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também, colonizadora, ou seja, ele se dirige hegemonicamente a uma determinada realidade”.

À luz dos elementos apresentados sobre educação contextualizada e a pesquisa sobre a cultura escolar no CPMÁV, no que diz respeito à contextualização do saber, traz-se à tona percepções acerca da escolarização naquele contexto escolar a fim de inter-relacionar aspectos do tipo de educação presente na instituição e os desafios ao paradigma da educação contextualizada.

3 | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

Todo contexto faz sentido, e esse sentido perpassa o significado que o sujeito constrói sobre a realidade em que está em contato, aquilo que o cerca. Nesse cenário, a educação contextualizada assume papel de destaque por questionar para quem

esse contexto faz sentido. Tal questionamento engendra elementos para discorrer sobre a interpretação dos saberes, das práticas e dos conteúdos (re)produzidos e vivenciados no contexto escolar, de modo a compreender a quem determinado currículo faz sentido. Assim, as práticas de educação contextualizada não devem ser compreendidas como uma imposição contextual, mas sim como um processo democrático, que compreende a escola como um espaço de disputas sócio-políticas, de relações culturais e sociais diversas, na medida em que parte do afã de desvelar as práticas externalistas que compõem os projetos educacionais dentro das escolas.

Para não cair em práticas que definam a educação contextualizada como imposição contextual, deve-se propor no espaço escolar conversas para construção de um ambiente mais humano, de modo a escutar todas as partes a fim de desenvolver a ideia de contextualização, cientes das resistências e negativas às novas ideias, principalmente se estas forem impositivas, sem diálogos. Nesse sentido, o primeiro desafio da educação contextualizada perpassa a aceitação e compromisso para com a proposta, de modo a envolver a todos no trabalho de recontextualização. Para Silva (2010, p.4) “a educação contextualizada deve emocionar a muitos; sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso”. As pessoas precisam acreditar, aceitar e se comprometer com a ideia proposta para que a educação contextualizada possa acontecer.

De início, deve-se explicitar que, ao propor uma educação contextualizada, não se quer excluir ou abdicar dos saberes constituídos historicamente pela humanidade em detrimento aos saberes locais, regionais, de cada realidade, mas sim soerguer os conteúdos, saberes e cultura invisíveis e marginalizados pelos conteúdos colonizadores, trazer para dentro da escola as questões locais e pertinentes a realidade dos sujeitos, à luz de uma dialogicidade entre saberes, de modo a não negar nem usurpar nenhum saber.

Portanto não se trata de estabelecer um ressentimento bairrista ou fazer inverter a situação de colonização simbólica: o colonizado virar colonizador e vice-versa. Não se trata disso. Trata-se de construir questões pertinentes não apenas no âmbito “regional” ou local; trata-se de legitimar as lutas por reconhecimento que os sujeitos já sustentam. (MARTINS, 2004, p.34)

Nesse sentido de educação contextualizada, pode-se conceber que contextualizar é um processo de descolonização, na medida em que permite “reconstruir vizibilidades e dizibilidades instituídas, e de permitir que os “Outros”, excluídos da “narrativa hegemônica”, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões” (MARTINS, 2004, p.34). Tal percepção de contextualização perpassa também os construtos e abordagens teóricas, bem como as propostas educacionais elaboradas pelos “especialistas” e “intelectuais” que em grande parte estão associados às editoras e a indústria de materiais didáticos. Assim, contextualizar a

educação perpassa por reconhecer as particularidades de cada realidade e admitir como pertinente a tematização dos seus fluxos, saberes e cultura nas salas de aula.

Diante do desafio do compromisso com a educação contextualizada, devemos nos perguntar: que escola e educação queremos? Tal questionamento nos remete ao contexto do CPMAV, de modo a retornar a proposta de contextualização do saber. Para tal, inicia-se a discussão e reflexão a partir do currículo da escola, o qual também denota um dos desafios da educação contextualizada. “O currículo é uma construção social” (SILVA, 2015, p.148) constituído em torno de significações que se tornaram consolidadas na medida em que “o que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam no seu seio” (SACRISTÁN, 1998, p.144). Nesse ponto de vista, o currículo cria e produz significados sociais.

O contexto curricular do CPMAV está alicerçado nos padrões exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Este mesmo documento (PPP), diz que o currículo “revela intencionalidade, valores, visão de mundo e escolhas que se faz sobre qual cidadão se deseja formar”. Ainda acrescenta que o contexto curricular da instituição pauta-se no princípio da “disciplina”, aportado nos valores de “honra, retidão, hierarquia e cidadania” e apresenta-se em três linhas contemplando o ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Como apresentado anteriormente, o currículo do CPMAV constitui-se consoante a elementos normativos os quais depõem para um modelo curricular oficial e padronizado que se universaliza (em sua maioria) nas escolas do território brasileiro. Diante desses elementos, pode-se discorrer que a proposta curricular desta instituição aponta numa educação descontextualizada e colonizadora. Tal visão tronar-se mais explícita ao refletir sobre a grade de disciplinas ou componentes curriculares, apresentados no PPP, as quais contemplam o plano da base nacional comum, dividida em três áreas: a) Linguagens, códigos e suas tecnologias; b) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e c) Ciências humanas e suas tecnologias. Acrescenta-se ainda o ensino de línguas estrangeiras e instrução militar (disciplina característica da estrutura cívico-militar da instituição) que compõe a matriz curricular do CPMAV. As referidas áreas estão direcionadas para a missão de “preparar os jovens para o mercado de trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PPP, p.25).

Percebe-se que o contexto curricular do CPMAV denota um padrão hierárquico das disciplinas, o qual se evidencia a partir da carga horária atribuída a cada matéria, principalmente tomando como exemplo sua matriz curricular do ensino médio, que

está composta de 18 (dezoito) disciplinas, sendo 15 (quinze) pertencentes à base nacional comum e 3 (três) como parte diversificada, na qual podemos discorrer sobre a ênfase dada ao ensino da língua portuguesa (600 horas anuais) e ao ensino da matemática (matemática I e II, 480 e 240 horas anuais). Este elemento hierárquico explicitamente responde ao contexto educacional que vigora no território nacional e que demonstra os padrões normativos e avaliativos, numa visão quantitativa do processo ensino-aprendizagem suscetível às avaliações internas e externas à escola como um todo (alunos, professores, escola, etc.), bem como os exames do tipo ENEM e vestibular.

Embora a matriz curricular do CPMVAV possa apresentar características pertinentes a uma educação descontextualizada, a mesma discorre a partir de objetivos que pressupõe condições para inserção de práticas de educação contextualizada. Estes objetivos, que também compõem o PPP da instituição, acenam para um currículo que não se restringe apenas aos conteúdos disciplinares, mas sim atento aos valores, às concepções de mundo e aos conhecimentos prévios do educando. Nesse sentido, destacam-se os objetivos de contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos, o respeito aos conhecimentos prévios, contextualização histórica e crítica dos conteúdos que se inserem aos princípios militares consoantes à construção de valores suscetíveis às regras sociais, aos direitos do outro e a vida solidária e disciplinada. Tais objetos estão pautados nos pilares de aprender a aprender, aprender a fazer, a prender a conviver e aprender a ser, conforme PPP.

Uma reflexão a partir da cultura escolar sobre o currículo do CPMVAV, tomando a concepção de Forquin (1993, p.167) como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização”, nos permite discorrer que o contexto curricular, embora apresente elementos, na proposta, de práticas de educação contextualizada, não contempla estas nas relações cotidianas, na rotina da instituição. Este entendimento poderia confirmar-se a partir de uma investigação de observação, a fim de discorrer sobre o que Goodson (1995) chame de dicotomia entre o currículo escrito (oficial) e o currículo real (currículo como prática, vivo), que não é o foco deste trabalho. É nesse sentido que dispomos o currículo como um desafio à educação contextualizada, que perpassa uma ressignificação do currículo oficial, padronizado e universalista, bem como fazer com que esta construção não seja um mero plano, proposta, ou invenção teórica e escrita, mas sim transformar o que está escrito em realidade, em prática. É fazer do que está escrito, contexto; que se torne contexto.

Continuando ainda na proposta de contextualização do saber, outro elemento importante nesta construção é a noção de avaliação, principalmente a avaliação externa. Faz salutar explicitar o porquê da ideia de avaliação na reflexão e discussão entre a pesquisa no CPMVAV e a educação contextualizada. Ocorre que ao se debruçar

na escolha do lócus da pesquisa, optou-se por uma instituição pública da cidade de Juazeiro – BA, contudo precisava-se de um critério de seleção, escolha. Dessa forma, buscou-se respaldo nos resultados do ENEM divulgados pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), o qual naquele ano apresentou o CPMAV como melhor avaliado entre as instituições públicas do município. Diante deste contexto, ao abordar a questão da avaliação, retornamos a problemática sobre o que queremos da escola. Isso porque diversas vozes e bibliografias versam sobre um caos e o fim da escola. Contudo, entendemos que se há um caos na escola, este é reflexo do caos que está dentro da sociedade. Por conta deste caos, muitos pais veem no CPMAV o modelo de educação e escola que querem, por esta trazer em seu seio características que respondem ao disciplinamento, hierarquia e respeito às normas e uma conduta e valores sociais desejáveis, atrelado a isto, também há o respaldo quantificável nas avaliações de acesso ao ensino superior (ENEM) e sua posição no índice de qualificação institucional do INEP.

Como já vimos anteriormente, a matriz curricular do CPMAV responde ao contexto padronizado de educação nacional, que embora traga em seu interior elementos de contextualização, os quais advêm também dos PCNs e da LDB, estão mais próximas do modelo de educação colonizadora. O referido currículo responde mais às características da avaliação externa denominada Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) do que a um modelo de educação contextualizada. Nesse sentido, concebemos que o currículo do CPMAV está atrelado a uma forma de escolarização, e aqui nos referimos a noção de forma de escolarização definida por Chapoulié e Briand (1994, p.29) que diz respeito a “teorias indígenas da escolarização as quais prescrevem a clientela e as finalidades de uma parte do sistema escolar – tipo de estabelecimento ou série de escolarização”, que tem como finalidade desenvolver comportamentos e ao mesmo tempo submeter a condicionantes de uma avaliação padronizada, a qual é aplicada em todo território nacional. Assim, respondendo à padronização do currículo oficial, as avaliações institucionais, e aí não discorremos apenas sobre o ENEM, mas também sobre uma diversificada seara de avaliações reverbera uma educação descontextualiza nos cânions do contexto escolar e dessa forma cabe-nos refletir se é o currículo, como modelo universal, que produz este efeito nas avaliações ou vice-versa.

As conotações aqui expostas sobre avaliação apresentam-se como desafio à educação contextualizada. Este desafio perpassa o fato de que “a avaliação passou a ser o mecanismo utilizado para excluir aqueles que diferiam dos padrões com os quais a escola estava acostumada a lidar” (CATANI e GALLEGOS, 2009, p.32-33) e ao mesmo tempo realimentando a colonização dos saberes, invisibilizando a diversidade e pluralidade e consumando a legitimidade de um padrão dominante e impositivo de saber. Nesse sentido, a educação contextualizada assume o desafio de

refletir sobre uma avaliação mais humana e democrática que respeite a diversidade e pluralidade de saberes traçando sua crítica ao que podemos chamar de cultura das provas ou exames, a qual se configura como mecanismo de aprovação ou reprovação e exclusão ou inclusão, e na mesma medida traçar uma dialogicidade acerca dessas avaliações.

Ao falar de uma dialogicidade, trago à tona uma questão que surgiu durante uma conversa informal com uma ex-aluna de uma escola que aderiu a proposta de educação contextualizada, refiro-me à Escola Rural de Massaroca no município de Juazeiro - BA, a qual me relatava da importância das práticas vivenciadas na escola e como estas tinham sentido e significado, além desenvolver um senso de valor e pertencimento. Contudo, sua fala foi mais além ao externar que durante sua mudança para outra instituição de ensino, foi acometida de sofrimento por não se adaptar ao modelo de educação praticado. A partir deste relato, tem-se como desafio à educação contextualizada uma prática dialógica que possa conceber elementos de inter-relação na dicotomia entre as práticas de contextualização e os modelos padronizados e universais de educação e avaliação.

Antes de finalizar este tópico dos desafios à educação contextualizada, não podemos deixar de fora da proposição de contextualização dos saberes considerações acerca do papel do professor e sua relação com os alunos. A priori, descreveremos a relação professor-aluno no contexto do CPMAV, onde na sala de aula o professor é autoridade máxima e todos devem respeito. A partir das normas que regem o comportamento dos alunos, há uma instrução, um elemento militar, a qual os alunos devem submeter-se: a ação de prestar continência aos seus educadores. O não cumprimento dessa norma incide em desobediência, falta que desabona a conduta do aluno e discorre em penalidades disciplinares. Tal conjuntura abre margem a uma interpretação que pressupõe uma relação colonizadora a partir das normas da instituição.

A vertente da educação contextualizada pressupõe uma relação professor-aluno pautada numa ação de democracia, onde o professor não deve se colocar como superior ou inferior, mas como um construtor de aprendizagem numa inter-relação com seus alunos. O professor ensina e aprende ao ensinar. Sua prática deve ser uma ação motivadora de transformações sociais, pautada na emancipação e autonomia dos estudantes num processo de descolonização do saber, a partir de um currículo dialógico no qual o professor valorizará os saberes e os temas locais que fazem parte da realidade dos seus alunos. Nesse sentido, o desafio da educação contextualizada perpassa pela motivação dos professores para o compromisso com a proposta educacional, atrelada a uma formação continuada, de modo a contextualizar os conteúdos em sala de aula, explorando os saberes locais nas suas ações pedagógicas e valorizando a vivência dos alunos. É possibilitar uma relação

professor-aluno que dê conta de possibilitar a construção de uma visão crítica e transformadora, que através da transposição didática possa transformar as coisas do mundo, da realidade dos seus alunos em coisas didáticas. É transformar um objeto do mundo em objeto de sala de aula. O desafio da educação contextualizada frente à relação professor-aluno é promover o respeito mútuo, onde não há superior ou inferior, não há saber inferior ou superior.

Até aqui, propôs-se realizar a contextualização do saber entre a pesquisa “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA” e a Educação Contextualizada, trazendo algumas categorias da pesquisa (cultura escolar, currículo e avaliação) e como estas se configuram como desafios ao paradigma da educação contextualizada. Tem-se ciência também que os desafios alheios à educação contextualizada não se resumem a esses e que este trabalho jamais daria conta de tal dimensão, mas aqui se tentou discutir elementos que possam levar a reflexões acerca da temática, bem como um olhar dessa a partir do contexto escolar, de modo a contribuir na produção de novas discussões sobre o tema.

4 | CONCLUSÃO

As discussões, diálogos e reflexões propostas neste estudo contribuem para ampliar a necessidade de se pensar as práticas pedagógicas e organizacionais na perspectiva do contexto escolar, da realidade escolar e as implicações que surgem acerca das propostas educacionais externas à escola, impostas e descontextualizada com os saberes e temas locais. Nesse sentido,

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p.167)

Concebe-se que a contextualização do saber não se resume apenas à relação aqui elencada (Educação Contextualizada e a Pesquisa “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna”). Ela deve perpassar as propostas político pedagógica da escola, o currículo, os conteúdos, os materiais didáticos, as práticas docentes, etc. Assim, “contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar” (Silva, 2010, p.24).

Com relação ao que se foi proposto, demonstrou-se que o contexto escolar do CPMÁV apresenta não propriamente uma educação militar pura, mas elementos desta e que, embora se aproprie de objetivos suscetíveis à ideia de

contextualização, os quais estão contidos na base do seu PPP e do seu currículo, representam apenas uma resposta à LDB e aos PCNs, configurando-se como um modelo de texto prescrito. Apesar do seu modelo educacional, compreende-se a(s) prática(s) de uma educação colonizada que se inter-relaciona às suas normas e regulamentos engendrando num processo de ensino-aprendizagem vinculado ao contexto educacional descontextualizado que predispõe um currículo padronizado e universalista atrelado a conteúdos fragmentados. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e educativas desta instituição caminham no padrão objetivo e universalista de educação presente no território brasileiro não dialogando com o paradigma da educação contextualizada, embora já contemple a proposta em seus documentos internos.

Entende-se que tanto a educação contextualizada quanto o contexto escolar são fronteiras movediças, sempre se deslocando e movendo-se de acordo com seus interesses, onde os indivíduos não são os mesmos ao mesmo tempo e obedecem ao seu contexto, que mesmo sendo um contexto outro passa a ser sua realidade. Por isso falou-se anteriormente que todo contexto faz sentido, mas ainda se sustenta a pergunta: sentido para quem? É ao questionar a realidade, o contexto, que a educação contextualizada faz-se pertinente num movimento de prática educativa que “parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas” (MARTINS, 2010, p.58) e ao mesmo tempo engendre em práticas de ensino aprendizagem dialógicas “através da união e inter-relação das áreas do conhecimento, de forma que não se fragmente nem se segmente em gavetas os saberes produzidos até então pela humanidade” (LINS et. al, 204, p.100).

Por fim, a contextualização do saber aqui apresentada como reflexão das práticas pedagógicas e organizacionais à luz do contexto escolar reverbera a necessidade de uma educação dialógica, pautada na inter-relação de saberes, democrática e contextualizada às realidades diversas em sua pluralidade. Trata-se de uma educação contextualizada como elemento de ressignificação ao modelo educacional universalista, descontextualizado e colonizador.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Governo do Estado. **Plano Político Pedagógico do COM Alfredo Vianna**. Disponível em: http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=170&itemid=782. Acesso em: 20 de Nov. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o Enem**. Disponível em: <[HTTP://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem](http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem). Acessado em 25 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº**

9394, de 20 de Dezembro de 1996.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da Educação Contextualizada para a relação Natureza, cultura e território no Semiárido Brasileiro. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

_____. A emergência da Lógica da “Convivência Com o Semi-Árido” e a Construção de uma Nova Territorialidade. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

CATANI, Denice Barbara; GALEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação & Sociedade**, nº 47, abril/94.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.

LINS, Claudia Maria A.; SOUZA, Edineusa Ferreira; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educação para Convivência com o Semi-Árido – A proposta de Elaboração de um livro didático. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para convivência com o Semi-Árido. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. Educação contextualizada: da teoria à prática. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4º Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III / UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro**. Campina Grande – PB, EMBRAPA / INSA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins (Orgs). **O Paradigma Cultural: interfaces e conexões**. 1º ed. Curitiba – PR, CRV, 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abelha sem ferrão 179

Adolescente 50, 145, 161, 196, 221

Alfabetização 71, 72, 82, 84, 85, 88, 89, 100, 120

Alimentação saudável 152, 154, 155, 157, 158

Analfabetismo funcional 71, 97, 99, 100

Aplicativos educacionais 97

Aprendizagem 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 46, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 85, 86, 88, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 126, 134, 136, 138, 146, 150, 156, 167, 173, 184, 185, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 238, 240, 241, 246, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265

Aprendizagem móvel 97

Autonomia 10, 37, 70, 73, 88, 101, 125, 126, 136, 150, 160, 161, 163, 164, 165, 171, 185, 195, 240, 255, 257, 260, 263, 265

Avaliação 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 37, 47, 77, 83, 86, 88, 116, 119, 121, 128, 129, 134, 135, 136, 137, 139, 150, 162, 188, 196, 209, 227, 256, 258, 263

C

Cidadania 92, 133, 145, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 247, 251, 252

Conservação 92, 172, 173, 174, 175, 177, 180

Contexto escolar 15, 82, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 143, 160, 161, 167, 187, 194, 231

Criança 31, 42, 44, 46, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 84, 85, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 161, 167, 170, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 212, 213, 214, 221, 232, 234, 235, 236, 237, 238

Cultura escolar 128, 129, 130, 131, 134, 137

Currículo 29, 60, 62, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 148, 151, 165, 219, 255, 260, 261, 262, 264, 265

Currículo adaptado 82, 83, 87

D

Desenho animado 172, 173, 174, 175, 177, 251

Design de inclusão 97, 102

Direitos e deveres 160

Docência 146, 147, 149, 150, 162, 184, 197, 198, 245

E

Educação contextualizada 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139

Educação inclusiva 9, 10, 11, 82, 83, 89, 151, 185, 186, 191

Educação infantil 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 245

Ensino 1, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 46, 48, 60, 64, 67, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 167, 173, 174, 177, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 217, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 243, 245, 247, 248, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266

Ensino de biologia 14

Extensão 1, 26, 27, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 47, 52, 61, 68, 77, 80, 91, 92, 93, 119, 120, 152, 153, 158, 225

F

Floração 179, 181, 182

Formação 4, 5, 10, 12, 28, 30, 34, 36, 38, 41, 64, 66, 70, 73, 74, 75, 82, 92, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 120, 121, 122, 136, 146, 147, 149, 150, 151, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 207, 214, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266

H

Hipertexto 104, 106, 107, 110, 111, 112, 254

I

Informática 92, 93, 95, 96, 107, 117, 120, 263, 265

Instrumentos avaliativos 14, 15, 18, 21, 22, 24

L

Leitura 27, 28, 29, 34, 35, 42, 44, 45, 46, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 111, 130, 167, 170, 211, 212, 225, 226, 228, 233, 235, 236, 238, 247, 258

Letramento 34, 35, 82, 84, 89, 103, 171, 247

Linguagem 2, 3, 5, 16, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 70, 71, 72, 73, 85, 87, 100, 101, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 130, 137, 192, 205, 248, 249, 250, 253

M

Meliponicultura 179

Metodologias ativas 97

Metodologias de ensino 77, 200, 230

N

Narrativa mítica 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113

P

Papilomavírus humano 49, 50, 51, 56, 57, 58

Percepções infantis 140

Pertencimento 30, 98, 136, 160, 163, 170, 244
Políticas públicas 9, 10, 153, 222, 236, 265
Práticas de formação continuada 146, 150, 237
Promoção da ciência 77
Promoção da saúde 152, 156, 157, 158

Q

Química forense 76, 77, 78, 80

R

Recurso polínico 179

S

Salas de recursos multifuncionais 9, 10, 187, 196

Software 92, 93, 120, 182, 227, 262

T

Tempo integral 140, 141, 142, 143, 144, 145

Terapia assistida por animais 39, 47

Texto 34, 35, 40, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 73, 104, 106, 107, 110, 111, 115, 130, 138, 210, 213, 214, 228, 245, 250, 251, 254, 257

Transdisciplinaridade 39

V

Vacinação 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Z

Zoologia 172, 174, 177

