

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

**Filosofia
Política,
Educação,
Direito e
Sociedade 4**

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-097-1

DOI 10.22533/at.ed.971190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DE PARADIGMA NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS E ENSINO DE APRENDIZAGEM NA GESTÃO DO CONHECIMENTO	
Carla Cristina Sousa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9711904021	
CAPÍTULO 2	12
MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950	
Silvana Maria da Silva	
Jeferson Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9711904022	
CAPÍTULO 3	20
A ESCOLA RECONHECENDO SEU PODER COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Géssica Dal Pont	
DOI 10.22533/at.ed.9711904023	
CAPÍTULO 4	25
A CULTURA VISUAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA	
Luiz Carlos Cerquinho de Brito	
Valdejane Tavares Kawada	
DOI 10.22533/at.ed.9711904024	
CAPÍTULO 5	38
A ACEITAÇÃO PRÓPRIA DA CRIANÇA SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA EM LIBRAS: UMA ANÁLISE EM FREUD	
Bianca Barros Viana	
DOI 10.22533/at.ed.9711904025	
CAPÍTULO 6	51
LAS DISCIPLINAS 'PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS' Y SUS CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE QUÍMICA EN BRASIL: UN ESTUDIO DE CASO	
Elber Ricardo Alves dos Santos	
Lenalda Dias dos Santos	
Maria Clara Pinto Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.9711904026	
CAPÍTULO 7	62
PROFESSOR ARTICULADOR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA SESI-RS	
Sônia Elizabeth Bier	
Danielle Schio Rockenbach	
Luiza Seffrin Zorzo	
Joice Welter Ramos	
Marta Moraes Bitencourt	
DOI 10.22533/at.ed.9711904027	

CAPÍTULO 8	70
LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE: USO DO “INTERNETÊS” ONLINE LANGUAGE AND TECHNOLOGY: USE OF THE INTERNETÊS	
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira Caio Abitbol Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9711904028	
CAPÍTULO 9	78
LUDICIDADE E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nayara Paloma Vieira Galdino Thays Evelin da Silva Brito Kátia Farias Antero	
DOI 10.22533/at.ed.9711904029	
CAPÍTULO 10	82
LUGAR DE ALUNO É NA COZINHA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	
Janaína Moreira Pacheco de Souza Fabrício Nelson Lacerda Carolina Barreiros de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.97119040210	
CAPÍTULO 11	93
“MALA DA LEITURA”: A LEITURA EM MOVIMENTO	
Mariângela Gomes de Assis Elisângela Justino	
DOI 10.22533/at.ed.97119040211	
CAPÍTULO 12	100
MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR EUGÊNIO JARDIM: O QUE NOS REVELA SEU “TERMO DE VISITA”?	
Márcia Campos Moraes Guimarães Maria Aparecida Alves Silva Kênia Guimarães Furquim Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.97119040212	
CAPÍTULO 13	114
MÉTODO DA COMPOSTEIRA (<i>BIN METHOD</i>) PARA COMPOSTAGEM DE CARÇAÇAS DE ANIMAIS EM CATALÃO	
Marcelo Victor Mesquita Pires Ed Carlo Rosa Paiva Priscila Afonso Rodrigues de Sousa Jupyracyara Jandyra de Carvalho Barros	
DOI 10.22533/at.ed.97119040213	
CAPÍTULO 14	129
MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950	
Silvana Maria da Silva Jeferson Santos	
DOI 10.22533/at.ed.97119040214	

CAPÍTULO 15	137
NOMADISMO DIGITAL: AUTONOMIA E MOBILIDADE NA EDUCAÇÃO	
Rozevania Valadares de Meneses César Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos	
DOI 10.22533/at.ed.97119040215	
CAPÍTULO 16	149
A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR – AÇÃO E REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE	
Faraídes Maria Sisconeto de Freitas Fabiana Helena Silva Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.97119040216	
CAPÍTULO 17	157
A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA PROBABILIDADE CONDICIONADA	
Carla Maria Lopes da Silva Afonso dos Santos Cristina Paula da Silva Dias Maria José Pinto da Silva Varadinov Joaquim Manuel Baltazar Vaz	
DOI 10.22533/at.ed.97119040217	
CAPÍTULO 18	165
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE: AS PROPOSIÇÕES OFICIAIS E A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Leila Procópio do Nascimento Valeska Nahas Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.97119040218	
CAPÍTULO 19	184
O CURSO DE HOSPEDAGEM DAS EEEPs DO CEARÁ E A CONTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS EM SEU PROCESSO FORMATIVO	
Maria Lucimar Vieira Ângela Onofre Lima Francisco José Assunção da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.97119040219	
CAPÍTULO 20	196
O CURSO NORMAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA ASSOCIAÇÃO INSTRUTIVA JOSÉ BONIFÁCIO DE SANTOS- AIJB	
Lúcia Tavares Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.97119040220	
CAPÍTULO 21	211
A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	
Flávia Barbosa de Santana Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.97119040221	

CAPÍTULO 22 222

A AVALIAÇÃO OBJETIVA DOS CONHECIMENTOS DE MATEMÁTICA À ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS: CONSTRUÇÃO E RESULTADOS DE UM TESTE ESTANDARDIZADO DE CONHECIMENTOS - PMAT

Maria Helena Morgado Monteiro
Maria João Rosado de Sousa Afonso
Fernanda Marília Daniel Pires

DOI 10.22533/at.ed.97119040222

CAPÍTULO 23 230

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS

Natalia Ribeiro Ferreira
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

DOI 10.22533/at.ed.97119040223

CAPÍTULO 24 243

O ENTENDIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR SOBRE O CONCEITO DA HOMOSSEXUALIDADE

Joseanne Aparecida Maramaldo Levi

DOI 10.22533/at.ed.97119040224

CAPÍTULO 25 249

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Filipe Celestino Girão Nobre
Juliana Campos da Silva
Francisca Bertilia Chaves Costa
July Grassiely de Oliveira Branco
Ana Maria Fontenelle Catrib

DOI 10.22533/at.ed.97119040225

CAPÍTULO 26 260

REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francine Mendes dos Santos
Itana Nogueira Nunes

DOI 10.22533/at.ed.97119040226

CAPÍTULO 27 266

REDES SOCIAIS E COMPORTAMENTO POLÍTICO VIOLENTO: UMA SÍNTESE DAS AMEAÇAS AOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Jonas Modesto de Abreu
Danielle Pereira de Melo

DOI 10.22533/at.ed.97119040227

CAPÍTULO 28 278

RIZOMA E EDUCAÇÃO: GILES DELEUZE E FÉLIX GUATARI, CONTRIBUIÇÕES JUNTO A EDUCAÇÃO

Beatriz Ferrari Westrup
Jocilene Fernandes Cruz
Sibele Guedin Custódio

DOI 10.22533/at.ed.97119040228

CAPÍTULO 29 282

TRABALHO E SER SOCIAL: TRANSFORMAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DAS CLASSES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Alexandra Queiroga Cavalcante Bezerra

Ana Candida Chagas Alencar

Carmem Maria Vieira de Amorim

Francisco Rivelino Oliveira Nascimento

Geicy Caroline Duarte Caldas

DOI 10.22533/at.ed.97119040229

SOBRE A ORGANIZADORA..... 293

A INFLUÊNCIA DE PARADIGMA NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS E ENSINO DE APRENDIZAGEM NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Carla Cristina Sousa dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/7178238671112398>

Universidade Fernando Pessoa

Porto - Portugal

RESUMO: A Educação é uma prioridade mundial na era do capital intelectual e tecnológico. Apesar de todos os avanços e facilidades para sua utilização, as Escolas privilegiam velhas práticas desmotivadoras aos estilos de aprendizagem. Na era da pós-modernidade, que está consolidada por uma revolução de conceitos, ideias, princípios, juízos e valores, a proposta investiga e analisa como o ensino tecnológico vem sendo ministrado em função do conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos e docentes, a maneira como percebem e processam as informações. Aos professores o desafio de adequar seus planos de aula. Foram coletados dados de alunos e professores do Colégio Estadual Sátilo Dias Salvador-Bahia- Brasil, utilizando os inventários de Felder e Soloman e o de Keirsev e Bates. Os resultados da pesquisa revelaram que os estilos de aprendizagem podem interferir na relação ensino-aprendizagem e contribui na elaboração de estratégias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: estilo de aprendizagem, criatividade, ensino-aprendizagem, tecnologia.

ABSTRACT: Education is a world priority in the era of intellectual and technological capital. Despite all the advances and facilities for its use, the Schools favor old de-motivating practices of learning styles. In the era of postmodernity, which is consolidated by a revolution in concepts, ideas, principles, judgments and values, the proposal investigates and analyzes how technological teaching has been taught in the light of the knowledge of the learning styles of students and teachers, how they perceive and process information. Teachers the challenge of tailoring their lesson plans. Data were collected from students and teachers of the Sátilo Dias State College Salvador-Bahia-Brazil, using the inventories of Felder and Soloman and Keirsev and Bates. The results of the research revealed that the learning styles can interfere in the teaching-learning relationship and contributes in the elaboration of teaching strategies.

KEYWORDS: learning style, creativity, teaching-learning, technology.

INTRODUÇÃO

É notório o intenso desenvolvimento da sociedade atual, principalmente no que se refere à tecnologia e progresso da ciência. Hoje, para resolver qualquer problema, aprender algo, se comunicar ou até mesmo trocar informações a

tecnologia está presente com bastante intensidade.

O presente artigo busca investigar e analisar como essa tecnologia, aliada ao processo de ensino-aprendizagem, pode facilitar e melhorar a motivação e desenvolvimento dos estilos de aprendizagem em todos os níveis e sentidos da educação.

Estruturado de forma a constatar o perfil da sociedade atual, principalmente dos mais jovens, com a presença da globalização, velocidade e agilidade da informação e a inclusão digital inevitável. Esse artigo analisa como a escola, nos dias atuais descritos acima, ainda utiliza meios arcaicos de desenvolver estilos de aprendizagem, ignorando a realidade tecnológica na qual estamos inseridos. É necessário, para não dizer urgente, uma mudança de paradigmas e posturas por parte dos atores envolvidos na educação, professores, gestores, pais e alunos, frente à importância do uso dos recursos tecnológicos como facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

Essa adaptação da escola às novas necessidades requer inovações no contexto teórico e em toda a estrutura didática e, partindo da premissa da importância da real aprendizagem, uma conscientização da obtenção e uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

A sociedade, que está imersa em muita informação, com elementos de exigência a um aprendizado contínuo, portanto, quanto mais o indivíduo tiver uma variedade de formas de assimilação de conteúdos, melhor ele vai conseguir aprender e construir conhecimentos, preparando-se para as exigências do mundo atual.

As novas tecnologias vieram para diminuir empecilhos que impedem o progresso do indivíduo, melhorando seu desempenho com ferramentas eficazes condicionando uma qualidade e agilidade, garantindo uma maior aplicabilidade e empreendedorismo.

É fato que cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem preferida com a qual aprende com maior facilidade e eficácia e isso desenvolve no educador um estilo de ensino, mas é inegável que, a tecnologia pode e deve estar presente nas intervenções educador-aluno-educador.

O PERFIL DA EDUCAÇÃO ATUAL E A GLOBALIZAÇÃO

Além das mudanças do contexto mundial é preciso analisar o quanto a questão da aprendizagem está diferente hoje.

A globalização da economia é um processo que tem ficado acelerado a partir de meados do século passado. Sua característica é a expansão da divisão internacional do trabalho com uma estreita relação à revolução das informações. Essas mudanças estão ligadas ao processo de concentração de riquezas e às práticas que estimulam a divisão do conhecimento por meio de informações muito fragmentadas. A escola, como uma instituição que não se exime dos movimentos sociais, acaba potencializando valores que caracterizam a sociedade moderna, como por exemplo, a fragmentação

do saber.

A globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, se intercambiando as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, na comunicação, nos hábitos de vida, nas formas de expressão. A globalização mobiliza um conjunto de fatores multidirecionais de ordem econômica, política e cultural.

No que se refere à educação e às instituições acadêmicas, tais efeitos podem ser percebidos à medida que a sociedade contemporânea se transforma numa sociedade de conhecimento e, portanto de aprendizagem, movida pela força do capitalismo global.

Nesse contexto, há o surgimento e o fortalecimento de movimentos cujas críticas recaem sobre a expansão de um sistema educativo mundial e a adoção de um sistema de escolarização institucionalizada.

Dessa forma, é necessário que a escola perceba que um dos efeitos da globalização no seu contexto não é essa institucionalização e sim a adequação dos métodos e intervenções utilizando das facilidades de acesso à informação que a globalização nos permite.

Por isso a inclusão digital é um ponto fundamental. É através desse trabalho de inclusão, tanto na capacitação quanto na instrumentalização, que podemos transformar a sala de aula e a aprendizagem algo significativo, por ser atraente atual e dinâmico.

Não só saber usar da melhor maneira possível os recursos tecnológicos como também saber lidar com as intensas transformações dessa sociedade digital, ou seja, o “aprender a conhecer” citado nos quatro pilares da educação segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura - UNESCO será contemplado também a partir do momento que a escola inserir a tecnologia no seu dia a dia.

A prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser**, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. (Delors, 1998).

Existe um conjunto de características correspondentes de ensinar e para cada forma, cada indivíduo uma forma particular de perceber, processar, organizar e compreender a informação. De fato, quem ensina colabora no processo de compreensão e isso reflete diretamente no aprender de cada um.

Portanto, o uso de novas tecnologias serve para sanar as dificuldades de acesso à informação e o progresso individual, melhorando a qualidade de vida, inserção social e maior aplicabilidade, gerando, dessa forma, um maior empreendedorismo.

A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Desde o movimento da Escola Nova, em 1930, as relações entre comunicação e educação se estabeleceram. Junto com essa nova concepção de educação veio à necessidade, a inquietação de mudar os métodos e recursos didáticos ampliando essa “nova” comunicação educacional desencadeando, a partir do século XX, novas parcerias e ofertas de recursos didáticos dando ênfase aos mesmos como elementos indispensáveis no processo ensino aprendizagem. Dessa forma, o governo também criou políticas públicas e precisa ampliar a oferta do que diz suas próprias políticas públicas nos projetos voltados para a área de comunicação e tecnologia.

Mas, qual a concepção de tecnologia educacional? É preciso entender tal conceito para saber qual a interferência que isso pode causar à escola. A tecnologia educacional compreende todos os instrumentos audiovisuais ou ferramentas com finalidade educativa. Portanto, inserir a tecnologia na sala de aula “liberta” o professor do papel de centro do processo de ensino aprendizagem, amplia suas possibilidades de ação, ao mesmo tempo em que, possibilita tempo para que ele se aproxime dos alunos e suas diferentes realidades sociais.

Observa-se então que, além dos benefícios para o aluno e sociedade, o uso dos recursos tecnológicos auxilia o trabalho do professor.

Na nova sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento, o papel mais importante do professor em ambientes virtuais, entre os que identificamos, é o de mediador, entendido como alguém que proporciona auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno, utilizando as TIC para fazer isso. (COLL e MONEREO, 2010, p. 129-133).

Assim, o professor “ganha” uma nova nomenclatura, mediador, porque seu papel será o de oportunizar o conhecimento e não deter o conhecimento. Ele passa a aprender também, principalmente sobre as novas competências que precisa ter para ensinar.

Porém, apesar da grande importância das tecnologias digitais nas escolas, em geral muitos professores não as utilizam por falta de conhecimento ou porque não são disponibilizadas por suas instituições. Este fato vai à contramão da experiência de muitos alunos que desde a infância já têm contato com o computador.

Depois de uma pesquisa referente aos recursos tecnológicos do Colégio Sátiro Dias, em Salvador - Bahia, para facilitar o mapeamento dos estilos de aprendizagem predominantes em uma turma do 6º ano, através da aplicação do instrumento de mensuração de estilos proposto por Felder e Soloman. A análise feita permitiu perceber a incidência da utilização desses recursos, a frequência, a satisfação ou insatisfação dos alunos e dos professores, os resultados do uso desses recursos, o diagnóstico dos estilos de aprendizagem, os registros feitos pelo professor, às técnicas de ensino utilizadas e, finalmente, o parecer final do professor e do aluno. O objetivo, enfim, neste ponto, é contribuir para a aplicabilidade dos conhecimentos sobre estilos de aprendizagem.

Esse levantamento foi importante para que essa realidade fosse investigada,, verificada e analisada em situação real, ou seja, *in loco*, oportunizando acompanhar o cotidiano de um grupo de alunos e professores que em sua maioria conhecem e utilizam a tecnologia, mas não na sala de aula.

Verificamos a existência dos seguintes recursos: retroprojetor; computadores, tanto os de uso exclusivo dos professores como os disponíveis para os alunos; TV, pendrive; data show; aparelho DVD; TV via satélite; caixas experimentais e equipamentos de física, química, biologia, geologia e astronomia. Mas, infelizmente, subutilizados.

Os alunos, quando questionados (apêndice 1) relataram o quanto ficavam cansados e “entediados” durante as aulas e que o uso do telemóvel era proibido pela escola, porém quando o professor usava como ferramenta de aprendizado motivava a aula.

No entanto, um “jogo”, um aplicativo, estava fazendo muito sucesso entre eles no momento do intervalo e, que interessante, era um jogo “pedagógico”, de perguntas e respostas que muito reportava aos conteúdos de história, geografia, ciências, matemática, artes e atualidades. De uma forma lúdica e envolvente. Os estudantes, em grupos, buscavam respostas e se divertiam com uma pequena “competição” criada entre eles.

Isso confirma a certeza da necessidade de inserção desse tipo de recurso na sala de aula, não há mais espaço para a dicotomia sociedade/escola, como se a construção dos conhecimentos conseguisse ser tão dissociada.

... Encontrar, na tarefa docente cotidiana, um sentido para a tecnologia, um para quê. Este “para quê” tem conexão com o verbo *tectein*, com a idéia de criação, de dar à luz, de produzir. Como docentes buscamos que os alunos construam os conhecimentos nas diferentes disciplinas, conceitualizem, participem nos processos de negociação e de recriação de significados de nossa cultura, entendam os modos de pensar e de pesquisar das diferentes disciplinas, participem de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura, opinem com fundamentações que rompam com o senso comum, debatam com seus companheiros argumentando e contra argumentando, elaborem produções de índole diversa: um conto, uma enquête, um mapa conceitual, um resumo, um quadro estatístico, um programa de rádio, um jornal escolar, um vídeo, um software, uma exposição fotográfica, etc. (Litwin, 1997, p. 33).

Na dimensão da aprendizagem, merece atenção à perspectiva de como o conteúdo é trabalhado. Para uma sociedade linear, conhecimentos lineares, para uma sociedade global e alunos globais uma educação global.

Segundo Mercado (1999, p. 27) as novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

O grande desafio é implantar essa ideia de mudança nos professores e gestores

para que esses possam estar capacitados para tal.

Afinal, mesmo enfatizando as vantagens da utilização dos recursos tecnológicos, este autor considera que além de uma preparação adequada dos professores, um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias para que estas possam concretizar seus objetivos, do contrário, corre-se o risco de se confrontar com velhas práticas, mais caras e com um caráter pretensamente moderno, haja vista que a simples introdução da tecnologia não é capaz de modificar as concepções do professor acerca das questões pedagógicas.

Mergulhado nessa realidade, tanto o pedagogo quanto o educador precisam assumir uma postura de predisposição à mudança, de compreensão do modo de ser, agir, pensar e se comunicar das novas gerações, como também saber o quê, como, o porquê e quando usar as diferentes mídias nos processos de ensino e aprendizagem.

Edgar Moran (2001) diz que as redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Mas também podem perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas.

Por isso o professor é tão importante nessa nova forma de ensinar utilizando a Internet, pois exige uma forte dose de atenção do discente. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação afinal, os alunos estão propensos a dispersar-se com tanta oferta nas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente. Tendem a acumular muitos textos, lugares e ideias colocando os dados em sequência mais do que em confronto. Copiam os endereços, os artigos uns ao lado dos outros, sem a devida triagem.

A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. (Moran, 2001).

Ainda de acordo com Moran, (op.Cit.) a Internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. A facilidade de, digitando duas ou três palavras nos serviços de busca, encontrar múltiplas respostas para qualquer tema, é algo deslumbrante, impossível de ser imaginado a pouco tempo.

Essa discussão é importante para que a escola e os alunos não façam das aulas com recursos tecnológicos uma mera diversão e que aconteça depois das pesquisas na internet, a troca, discussão e síntese final.

A tecnologia é uma sociedade virtual ou a cibersociedade distribuída; o uso das tecnologias depende do contexto social; as tecnologias virtuais substituem o local e as

atividades reais; quanto mais virtual, mais real; a simulação virtual pode produzir uma grande quantidade de realidade; quanto mais global mais local.

Alonso e Gallego (2002) são autores reconhecidos em âmbito Espanhol como os precursores sobre os estudos sobre a temática *estilos de aprendizagem* e a elaboração do teste de identificação desses estilos e a importância no contexto educativo das tecnologias. Os estilos de aprendizagem de acordo com os autores, são rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.

Honey e Mumford (2000) apud Miranda e Morais (2008, p. 10) categorizam quatro estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático), bem como seus traços marcantes: os ativos valorizam a experiência e novas tarefas; os reflexivos observam e analisam os dados; os teóricos são metódicos e estabelecem teorias; já os pragmáticos gostam de aplicar a ideia.

- Estilo ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil;
- Estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa;
- Estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza;
- Estilo pragmático: aplica a ideia e faz experimentos.

Partindo dessa premissa sobre estilos de aprendizagem importa ressaltar que o preparo conceitual dos professores é essencial.

Fatores de diversas naturezas estão envolvidos na aprendizagem humana e devem ser considerados: os aspectos físico, ambiental, cognitivo, afetivo, sociocultural são influenciadores constantes da aprendizagem. O caminho para atingir o objetivo da aprendizagem, porém, é tão individual como o processo em si mesmo (CAVELLUCCI, 2005).

Percebe-se grandes mudanças no eixo da aprendizagem humana com base nos elementos tecnológicos e estilos de aprendizagem. Destaca-se aí fatores que influenciam essa aprendizagem: o físico, cognitivo, afetivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos recursos tecnológicos e laboratoriais nas escolas pode ajudar na compreensão da relação dos indivíduos com a sociedade, fomentando mudanças que se fazem necessárias. Muitos professores se utilizam desses recursos, porém não basta apenas isso, é preciso que haja um compromisso constante na forma de como eles podem contribuir para o ensino e ajudar no aprendizado. Assim, as tecnologias podem ser instrumentos para auxiliar o trabalho do professor e despertar o interesse do aluno pelo conteúdo.

A tecnologia é um suporte utilizado por alguns educadores com o intuito de enriquecer as aulas ou torná-las mais interessantes e dinâmicas. A educação hoje está num processo contínuo de transformação, momento em que o acesso à informação e à inclusão digital é indispensável, tanto para a realização pessoal quanto para o desempenho profissional. Nesse aspecto, é necessário rever o papel da escola e o processo de ensino-aprendizagem, procurando discutir a aprendizagem e a qualidade do ensino.

Não basta colocar máquinas sofisticadas dentro das escolas, os educadores têm que aprender a usá-las para poder ensinar, utilizando-se dos recursos disponíveis e das novas tecnologias. Somente assim será possível contribuir para a formação de cidadãos ativos, autônomos, conscientes, participativos e críticos. Essa pesquisa nos instiga a aprofundar o estudo dos dados coletados.

Acredita-se que o artigo, que aqui se encerra, tenha alcançado seus objetivos, bem como contribuído para uma evolução nas pesquisas sobre o tema a influência de paradigma na relação entre estilos e ensino de aprendizagem na gestão do conhecimento.

Embora o período de intervenção na turma do 6º ano tenha sido curto para compreender os estilos de aprendizagem, analisar os estilos mapeados e adaptar a metodologia adotada considerando esse resultado, a análise dos escores finais foi positiva.

Logo, a leitura que se faz, a partir desse resultado, é a de que a aplicabilidade dos recursos tecnológicos em consonância com os estilos de aprendizagem potencializa o trabalho do professor, motivando dessa forma os alunos envolvidos no processo e, conseqüentemente, contribui para a melhoria do desempenho cognitivo.

A ideia é que, se é necessário essa competência e habilidade nos professores para conhecer, usar, intervir e avaliar os estilos de aprendizagem utilizando dos recursos tecnológicos com propriedade é preciso acrescentar nos currículos dos cursos de formação de professores, pedagogia e licenciaturas, disciplinas específicas sobre inclusão digital, estilos de aprendizagem e recursos tecnológicos e, o governo, a partir da formulação de políticas públicas eficientes nas formações continuadas, com urgência, eficiência e eficácia.

Este estudo concluiu que o perfil de aprendizagem predominante entre os estudantes da turma do 6º ano é: sensorial, visual, ativo e sequencial. Durante o processo de formação do estudante é importante conhecer essas características específicas para que possam ser realizadas intervenções mais precisas e favoráveis à aprendizagem durante a fase escolar.

Por fim, defende-se que o fato de conhecer o diagnóstico apresentado neste trabalho e as características de cada estilo de aprendizagem permite aos professores uma variação metodológica no ensino que pode ser extremamente útil na prática de sala de aula. Além disso, é importante que estas características sejam também compartilhadas com os próprios alunos, pois, segundo Lopes (2002), se o professor

assume o objetivo de levar o aluno a “aprender a aprender”, torna-se essencial que neste processo esteja incluído o autoconhecimento – o que envolve os próprios estilos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAVELLUCCI, L.C. B. **Estilos de Aprendizagem: Em Busca das Diferenças Individuais**. Curso de Especialização em Instrucional Design, 2005.

Novos Cenários, Novas Finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. e col. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**: Artmed, 2010. (pp. 129-133). Porto Alegre.

LITWIN, E. **Tecnologia Educacional: Política, História e Proposta**: Artmed, 1997. (pp. 33). Porto Alegre.

LOPES, W. M. G. **ILS Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder-Soloman: Investigação de sua Validade em Estudantes Universitários de Belo Horizonte**. 2002. (pp. 107) Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**: EDUFAL, 1999. (pp. 27). Maceio.

MORAN, José Manuel. **Ciência da Informação: Como Utilizar a Internet na Educação**. Disponível em :<<http://www.scielo.br/prof.Moran>>. Acesso em: 20 de jun. 2015.

APÊNDICE A

Questionário da pesquisa

Informações gerais

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Qual sua idade: _____

3. Na sua escola os professores usam tecnologia nas aulas?

Sim

Não

As vezes

4. Quando os recursos tecnológicos estão presentes na aula favorece o aprendizado?

Sim Não Indiferente

5. Quais recursos tecnológicos que você usa no dia a dia? _____

6. Na sua escola existem recursos tecnológicos?

Sim Não As vezes

7. Você considera que seus professores estão preparados para usar tecnologia na sala de aula?

Sim, todos Sim, alguns Não

8. Para você é importante inserir mais tecnologia durante as aulas?

Sim Não Tanto faz

Dimensão	Polo	Alunos-28	Professores - 8
Percepção	Sensorial	76,92%	91,30%
	Intuitivo	24,20%	8,70%
Entrada	Visual	66,13%	61,54%
	Verbal	33,87%	38,46%
Processamento	Ativo	59,68%	47,82%
	Reflexivo	35,43%	52,18%
Entendimento	Sequencial	79,03%	95,65%
	Global	20,05%	4,35%

Tabela 1 – Alunos com melhor desempenho com o uso da tecnologia versus professores.

Observando esses números pode-se concluir que, quanto à percepção, o grupo de aluno é sensorial, porém, em intensidade menor que a dos professores. Nesse quesito o grupo de alunos é, em geral, favorecido forma perante a tecnologia aplicada. Em contrapartida, o excessivo índice sensorial dos professores pode prejudicar, em grande intensidade, a pequena parcela intuitiva dos estudantes.

Na dimensão da entrada, nota-se o primeiro indício de que seu bom desempenho com o uso da tecnologia pode ser, em alguma escala, favorecido pela convergência desta dimensão junto às características dos professores.

Quanto ao processamento Lopes (2002) fundamenta, o professor tenta adequar os alunos ao seu estilo de ensinar, assim pode-se considerar que o fato dos professores serem predominantemente reflexivos, sugere que os alunos que apresentam tendência para esse polo são de algum modo, melhor atendidos quanto aos métodos de ensino utilizados na aula.

Em relação ao entendimento, o grupo de alunos distribui-se de igual forma quanto ao polo sequencial. Destaca-se que os professores em quase sua totalidade são sequenciais, uma vez que o percentual dos professores é 95,65%.

Conclui-se, portanto, que o fato de terem perfis mais próximos aos dos professores

contribuiu, em alguma medida, para o bom desempenho desses 28 alunos no uso da tecnologia. Obviamente que muitas outras variáveis existem na relação ensino-aprendizagem e não se pode minimizar a complexidade das relações humanas (e acadêmicas) a apenas um aspecto. De toda forma, as análises não deixam de se constituir como mais um importante referencial para o planejamento das aulas.

MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950

Silvana Maria da Silva

(UFMT/PPGE):

silvanamariada@gmail.com

Jeferson Santos

(UFMT/IE):

Jefersonsantos54@gmail.com

GT3

ensino, contudo, as condições de organização e funcionamento eram diferentes, indicando que as escolas isoladas rurais em função dessa diferença ficaram num plano inferior evidenciando as desigualdades existentes entre essas categorias de escolas.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Educação Primária, Tipos de Escola Primária.

RESUMO: Este estudo busca compreender as classificações das escolas primárias do modelo escolar vigente nas décadas de 20 a 50 do século XX. Tal modelo de educação era regido pelo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927. Por esse Regulamento as escolas públicas primárias eram divididas em cinco categorias: escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares. A pesquisa é de cunho historiográfico, desenvolvida por meio de dados obtidos de fontes documentais (relatórios, mensagens governamentais, entre outros) localizadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, no banco de dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/IE/UFMT e por meio de bibliografia ligada à história da educação e história da educação de Mato Grosso. O breve estudo permite identificar que durante esse período as escolas primárias obedeciam a um mesmo programa de

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a história da educação pública primária em Mato Grosso, trazendo para a discussão os modelos de escolas públicas primárias vigentes no período compreendido entre 1930 a 1950.

A pesquisa é de cunho historiográfico, desenvolvida por meio de dados obtidos de fontes documentais (relatórios, mensagens governamentais, entre outros) localizadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, no banco de dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/IE/UFMT e por meio de bibliografia ligada à história da educação e história da educação de Mato Grosso.

Durante os anos 1930 a 1950 em Mato Grosso no que diz respeito às escolas primárias, esse período foi marcado pela expansão dessas escolas, sobretudo as escolas primárias rurais.

Nesse sentido, o ensino primário, hoje correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental, ainda era regido pelo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado, por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Por este Regulamento no que diz respeito às escolas públicas, o ensino deveria ser laico, obrigatório e gratuito. As escolas públicas primárias eram divididas em cinco categorias; escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares.

Este estudo tem como objetivo estudar essas classificações das escolas primárias nesse recorte temporal. O breve estudo permite compreender que essas escolas primárias obedeciam a um mesmo método de ensino e prescrições pedagógicas, contudo, as condições de organização e funcionamento eram diferentes, indicando que as escolas isoladas rurais em função disso ficaram num plano inferior evidenciando as desigualdades existentes entre essas categorias de escolas.

O artigo configura-se em três partes em que serão apresentadas as modalidades de escolas primárias públicas vigentes à época explicitando alguns aspectos dessas escolas que possibilitem a compreensão das diferenças entre elas. Sendo então assim dividido: No primeiro momento sobre os Grupos Escolares, no segundo sobre as Escolas Reunidas. E, finalizando o artigo, será abordado sobre as Escolas Rurais.

GRUPOS ESCOLARES

Os grupos escolares foram introduzidos no Brasil no decorrer do século XIX, que ocasionou grandes mudanças no modo de organização das escolas primárias. Segundo Souza & Ávila (2015) em São Paulo esse modelo de escola foi instituído durante o XIX e serviu como referência para os outros estados do país. Nesta perspectiva os grupos rurais:

Compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha ainda a fragmentação dos programas de ensino, na ordenação do tempo escolar e na supervisão do trabalho educativo. (SOUZA&ÁVILA, 2015, p.296)

Em Mato Grosso, essas escolas foram implantadas no início do século XX, a partir da Reforma Educacional de 1910 durante o governo de Pedro Celestino Correa da Costa. A criação desse modelo de escola foi pautada no modelo paulista e se configurou como uma inovação pedagógica para a época no estado.

Desse modo foi introduzido o método simultâneo com a organização homogênea dos alunos divididos em classes e séries, havendo uma relação entre série e idade. (SÁ, 2015).

Em 1927 houve outra reforma da instrução pública e os grupos escolares eram assim organizados:

Classificação	Localização	Duração	Programa de Ensino
Grupos escolares	Num raio de 2 quilômetros, onde terão no mínimo, oito classes, 250 crianças em idade escolar.	Terá uma duração de três (3) anos.	Observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino.

Tabela 1 - Grupos Escolares conforme Regulamento de 1927

Fonte: Regulamento de Ensino de 1927- Arquivo Público de Mato Grosso – APMT

Como pode verificar esse modelo de escola era destinado às regiões urbanas e mais populosas. E além da organização com turmas homogêneas, ou seja, com mesmo nível de aprendizagem e idade, por esse regulamento os grupos escolares deveriam ser constituídos somente por professores normalistas.

O Regulamento da Instrução Pública de 1927 foi elaborado inspirado por ideias do movimento da Escola Nova, que influenciava as discussões em torno da educação, e propunham renovações pedagógicas. Nesse contexto, as diretrizes desse Regulamento estabeleceram o método intuitivo que foi introduzido nos grupos escolares.

Para os grupos escolares havia um diretor que era responsável por acompanhar e fiscalizar o trabalho pedagógico e desenvolver o trabalho administrativo. Além do diretor fazia parte também do corpo administrativo dos grupos escolares um porteiro servente responsável pela portaria do estabelecimento, fiscalização do espaço interno auxiliar no serviço de escrituração dentre outros. E, um servente que era responsável pelo serviço da limpeza.

Conforme Relatório do diretor da Instrução Pública Francisco Ferreira Mendes, referente ao ano de 1942, havia 13 Grupos Escolares funcionando e 5.960 alunos matriculados. Já em 1950 em mensagem à Assembleia Legislativa o governador de Mato Grosso Arnaldo Estevão de Figueiredo informa o número de 28 Grupos Escolares funcionando. Percebe-se, portanto, que esse modelo de escola permaneceu apenas em algumas cidades, e “embora representassem e fossem considerados ícones do progresso da administração republicana, a sua lenta expansão não pode atender a grande quantidade de alunos espalhados pelo imenso território mato-grossense.” (SILVA, 2012, P.4).

A figura abaixo retrata o primeiro Grupo Escolar da cidade de Rondonópolis em 1950. Essa escola denominada Grupo Escolar “Major Otavio Pitaluga” foi criada por meio do Decreto nº 930 de 19 de abril de 1950.



Figura 1 - Grupo Escolar Major Otávio Pitaluga – Rondonópolis - 1950

Fonte: A casa do Rio - Rondonópolis.

ESCOLAS REUNIDAS

As Escolas reunidas eram escolas que compreendiam a junção de três ou mais escolas isoladas conforme tabela abaixo:

Classificação	Localização	Duração	Programa de Ensino
Escolas reunidas	Quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas com frequência total mínima de 80 alunos. Funcionando com o máximo de 07 classes e mínimo de 03.	O curso das escolas reunidas é de três (3) anos.	

Tabela 2- Escolas reunidas

Fonte: Fonte: Regulamento de Ensino de 1927- Arquivo Público de Mato Grosso – APMT

A escola reunida tinha como finalidade “melhorar as condições pedagógicas e higiênicas das escolas; classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; facilitar a inspeção e intensifica-la” (MATO GROSSO, Relatório, 1942, p.21) com a

duração de quatro anos. Apresentavam assim a mesma organização pedagógica dos grupos escolares. Em relação ao funcionamento administrativo era semelhante aos grupos escolares, porém com um custo menor visto que apresentavam algumas diferenças, pois tinha o número menor de funcionários e alunos, e as instalações físicas mais modestas.

Segundo Castro (2015, p. 13) as Escolas Reunidas:

Tinham a vantagem de representar uma economia aos cofres públicos, pois não exigiam a contratação de uma pessoa específica para assumir a função de diretor, com uma gratificação fixa; necessitavam de número menor de alunos para serem instaladas e, por isto, atendiam demandas de localidades específicas, e adaptavam-se a prédios escolares mais simples.

Percebe-se, portanto, que as escolas reunidas exerceram uma função intermediária entre os grupos escolares e as escolas rurais, expandindo o modelo da escola graduada. Em relação à expansão dessas escolas, em 1942 conforme Relatório da Instrução Pública, havia 23 escolas reunidas. E, em 1949 havia 37 escolas reunidas existentes conforme mensagem do governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. Percebe-se que nesse intervalo houve um aumento significativo do número de escolas reunidas, embora, as escolas rurais fossem as escolas que atendiam o maior número de alunos.

ESCOLAS ISOLADAS

As escolas isoladas eram as escolas que se situavam em regiões mais afastadas conforme classificação na tabela abaixo:

Classificação	Localização	Duração	Programa de Ensino
Escolas isoladas rurais	São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros a sede do município.	O curso das escolas rurais é de dois (2) anos.	A sua programação constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene.
Escolas isoladas urbanas	As escolas isoladas urbanas, quando localizadas num raio de até três quilômetros da sede do município	O curso da escola urbana é de três (3) anos.	O seu programa terá os dois primeiros anos igual ao das escolas rurais

Escolas isoladas noturnas	As escolas noturnas se dão num raio de até três quilômetros, destinando-se aos meninos de doze para mais, que forem impossibilitados de frequentar as aulas diurnas.	O curso da escola noturna é de três (3) anos.	Os cursos noturnos, em tudo semelhantes às escolas isoladas urbanas.
----------------------------------	--	---	--

Tabela 3 - Escolas Isoladas Rurais

Fonte: Regulamento de Ensino de 1927- Arquivo Público de Mato Grosso - APMT

Essas escolas tinha um modelo escolar diferente das demais escolas acima, pois, era conduzido por um professor regente que ensinava aos alunos de diferentes idades e nível de desenvolvimento escolar, num mesmo espaço, ou seja, numa mesma sala o professor ensinava de forma concomitante desde o conteúdo referente ao o início da alfabetização até aos conteúdos referentes aos alunos que já dominavam a leitura e escrita.

Essas escolas ficavam sob a responsabilidade dos professores. Além do ensino, faziam a matrícula e todo o trabalho referente a escrituração, no Artigo 94 do Regulamento de Ensino de 1927, estabelecia que nas escolas isoladas a escrituração dos livros seria feita pelo professor. Os professores ainda eram responsáveis pela da manutenção das escolas como a limpeza e o atendimento aos pais.

Não havia também nessas escolas orientação pedagógica e acompanhamento e fiscalização como nas escolas reunidas e grupos escolares. O trabalho de fiscalização era feito pelos inspetores de ensino, que devido a grande extensão territorial do estado não conseguiam atender a demanda de escolas isoladas existentes, sobretudo, as escolas isoladas rurais que em sua maioria se localizavam em lugares de difícil acesso. E, apresentavam precárias condições de infraestrutura, funcionando a maior parte em casas que eram alugadas de particulares ao governo, com precário mobiliário e poucos materiais didático-pedagógicos. (SILVA, 2016).

Sobre o número dessas escolas o diretor da Instrução Pública Francisco Ferreira Mendes registra que no estado havia 16 escolas Isoladas Urbanas. Uma Escola Isolada Noturna a Escola Noturna “Pedro Gardés”. O diretor registra ainda que havia duas escolas de iniciativa privada e com auxílio financeiro do estado, uma localizada em Campo Grande a Escola Noturna “26 de Agosto” e a outra em Corumbá a Escola Noturna “21 de Setembro”. E, em parceria com o governo federal as “Escolas Regimentais” destinadas à alfabetização de adultos que faziam parte da corporação da polícia militar, havendo 12 escolas funcionando em 1942. (MATO GROSSO, Relatório, 1942).

Já em relação às escolas isoladas rurais Ferreira Mendes registra a existência de 200 escolas funcionando distribuídas no estado. Essa ampliação das escolas isoladas rurais estava associada aos debates educacionais motivados pelo Ruralismo

Pedagógico, bem como, por conta do Projeto de Colonização do governo Getúlio Vargas, denominada Marcha para o Oeste. (FURTADO, SCHELBAUER e SÁ, 2016).

Durante os anos 1950 o número dessas escolas apresentado pelo governador Arnaldo Estevão de Figueiredo nas mensagens à Assembleia Legislativa é de 705 escolas isoladas rurais. Esses dados apontam para a continuidade da expansão das escolas isoladas cujo “objetivo fundamental era atender as demandas da hinterlandia mato-grossense. O que significou a continuidade, e em certa medida, o reforço da proposta de expansão do ensino primário preferencialmente nas áreas rurais, na qual se concentrava a maioria da população do estado.” (BRITO, 2002, p. 7). Assim, essa ampliação das escolas rurais deu-se em vista do aumento da população rural provocado pelo processo de colonização.

Mato Grosso tinha uma grande extensão territorial, não conseguia atender a demanda de professores habilitados para todas as escolas rurais, além disso, havia também o desinteresse dos professores que tinham o Curso Normal em atuar nessas escolas, devido as grandes dificuldades nas regiões rurais, assim, os professores leigos eram a única opção para trabalhar com a escolarização das crianças dessas regiões rurais. (SILVA, 2016). Nesse sentido, o ensino mediado por esses professores nessas escolas, foi responsabilizado pelo insucesso dos alunos nessas escolas. No entanto, “foi sem dúvida a Escola Isolada, de um só professor, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária no Estado de Mato Grosso e na maioria dos outros estados da federação”. (REIS, 2011, p. 116).

Desse modo, as escolas isoladas se constituíram como o modelo escolar de maior vigência no estado de Mato Grosso, no período compreendido entre os de 1930 a 1950.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período compreendido entre 1930 a 1950 o ensino primário era legislado pelo Regulamento de Ensino da Instrução Pública de Mato Grosso, que classificava as escolas primárias em cinco categorias: Escolas Isoladas Rurais, Escolas Isoladas Urbanas, Escolas Isoladas Noturnas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares. Por esse Regulamento todas as escolas deveriam cumprir o que estabelecia as normativas de maneira igual, como por exemplo, os métodos de ensino e as prescrições pedagógicas, todavia, as condições e organização de ensino eram diferentes.

As escolas Reunidas e os Grupos escolares aplicavam o modelo de ensino graduado no qual os alunos eram divididos em classes de acordo com nível de avanço escolar dos alunos. Dispunham além dos professores, de um diretor para acompanhar o trabalho docente e administrativo, e funcionários para auxiliar no trabalho de manutenção e administrativo.

Já nas Escolas Isoladas o trabalho era de responsabilidade de um único professor. O mesmo mantinha a escola onde era responsável pela organização administrativa, limpeza e do ensino que era conduzido de forma individual, onde numa mesma sala estudavam alunos de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento escolar.

Dentre essas escolas a que apresentou maior número de escolas foi a escola isolada rural. Localizadas em regiões rurais essas escolas percorriam inúmeras dificuldades tais como as condições precárias da estrutura física e mobiliária, falta de recursos didáticos e ausência de orientação aos professores, que eram em sua maioria leigos. Contudo, foram essas escolas as responsáveis pelo processo de escolarização das crianças durante a primeira metade do século XX em Mato Grosso, coexistindo com as escolas reunidas e grupos escolares, porém, superando-as em número de escolas e alunos.

REFERENCIAS

BRITO, S.M.A. **Fronreira e questão educacional no oeste do Brasil: Mato Grosso, 1946-1954.** Pesquisado em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0603.pdf> Acesso em 07/02/2017.

MATO GROSSO. **Mensagens a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso**, 1950. APMT – 1950.

MATO GROSSO. **Relatório Geral da Instrução Pública**, 1942. APMT – 1942.

_____. **Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927.** APMT – 1927.

SÁ, E. F. ROHDEN, J. B. **Ser professora primária em Mato Grosso (1930-1945).** Notandum, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 127-138.

_____. FURTADO; SCHELBAUER, A. R. **Caminhos percorridos pela escola primária rural nos estados de Mato Grosso e Paraná.** In: **História da Escola primária no Brasil.** SOUZA. R. F. & PINHEIROS. A. C. F & LOPES. A. P. C. (org.). Aracaju, Edise, 2015.

SANTOS, E. C.; VALDEMARIN, V. T. **Escolas reunidas: um modelo escolar em expansão no estado de Mato Grosso (1930-1945).** Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 230 – 245, maio/ago. 2015.

SILVA, M.S. **Memória da Cultura Escolar em Mato Grosso nas Escolas da Região Sul do Estado (1930-1970).** Pesquisado em http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_4224.pdf. Acesso em 10/07/2017.

SILVA, S. M. **A Educação rural em Mato Grosso durante o Estado Novo.** In: Anais...Universidade de Brasília, ANPED, 2016.

SOUZA, R. F. & ÁVILA, V.P.S. **Para uma genealogia da escola primária rural: Entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947).** Roteiro, Joçaba, v.40, n.2, p293-310, jul./dez. 2015.

A ESCOLA RECONHECENDO SEU PODER COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Géssica Dal Pont

Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC), Criciúma – SC

RESUMO: O presente artigo se trata de uma pesquisa bibliográfica qualitativa a respeito das práticas tradicionais nas escolas públicas serem tão presentes e como a educação pode ser utilizada como ferramenta de mudança na sociedade. Ao longo do trabalho encontram-se os reflexos dessa educação tradicional, possíveis saídas para uma educação democrática e libertadora para sujeitos sociais ativos em sua classe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; transformação; sociedade.

ABSTRACT: This article refers to a qualitative bibliographical research about traditional practices in public schools being so present and how education can be used as a tool for change in society. Throughout the work there are the reflexes of this traditional education, possible exits for a democratic and liberating education for people active in the society in your class.

KEY WORDS: Education; transformation; society.

1 | INTRODUÇÃO

A organização do ambiente escolar depende de muitas rotinas, seja pedagógica ou administrativamente falando. Muito do que se faz na escola são apenas repetições e muitas dessas repetições se arrastam por anos, por isso não carece muito tempo dentro da escola para perceber práticas tradicionais obsoletas (por vezes extremas) vinculadas ao seu dia a dia, mas que persistem e continuam nos rondando e por vezes regendo nossa atividade escolar.

Percebendo a atual organização da sociedade, e tudo que, de fato, ocorre por intuítos tradicionalistas, percebe-se que grande parte dessas práticas tradicionais dentro da escola não deveriam mais permanecer. Precisamos mostrar aos alunos e todo o corpo docente uma educação democrática, que vá além apenas do conhecimento científico, onde cada um possa perceber a sua importância, para tornarse ativo, porém não apenas porque precisa, mas porque entende a relevância/valor da sua ação para o meio.

O medo do instável e a dificuldade em romper com o que já está posto, relutância em se entregar a novas práticas, insegurança em pisar em novas terras. Permanecer nas práticas atuais mostra-se mais seguro. E se

caminhamos até aqui desta forma (ou nesta fôrma), não há motivo para que ela seja modificada. Saviani (1980) afirma que “será necessário, então, superar as teorias não-críticas e ingênuas e assumir uma perspectiva crítica da educação Brasileira”. Tais modelos se desfazem com a formação (universidade) que entende a necessidade de teorias críticas e a formação continuada daqueles que não as tiveram inicialmente. Saviani (2013) fala sobre o propósito da educação, quando pautada numa pedagogia histórico-crítica citando:

a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como o resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2013. p. 80)

Deve-se mostrar ao corpo escolar a necessidades da mudança, e até onde isso vai refletir em nossa sociedade. Compreender. Porque só quando houver compreensão da resposta que o meio traz através da democracia, do bom senso, do real pensamento popular, da criticidade, problematização e criatividade dentro da escola, é que todos se sentirão motivados a realizar novas práticas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO

A educação democrática hoje parece estar mais próxima e presente, mas quando nos aprofundamos em tal pensamento vemos que, na maioria das vezes, ela não passa de anseios que permeiam o espaço escolar e são bloqueados por medo de se adentrar em novos terrenos, continuando na “segurança” do senso comum. Profissionais com concepções diferentes da que a escola nova traz normalmente também se mostram relutantes sobre escola democrática e até mesmo o governo, que molda a educação de uma forma que consiga ter maior controle sobre as ações do grupo escolar para que seus resultados sejam favoráveis ao sistema.

Desconstruir a ideia de senso comum não é fácil, já que, como cita Saviani (1980), ele trata-se da mentalidade popular, a mentalidade que a massa permeia como sendo sua, mas que na realidade não reflete o seu verdadeiro propósito, mas sim o interesse mascarado da classe dominante, que quer que a massa continue sendo massa e aumentando cada vez mais seu volume. Um ensino emancipatório faz com que os alunos pensem e se posicionem sobre o real dever do estado, suas reais obrigações e qualidade do serviço público, discussão que deve estar na escola desde a educação infantil ao ensino médio, discussão essa que se mostra ampla e confusa para as crianças menores, mas que pode ser alcançadas por meio de jogos, brincadeiras, histórias, etc.

A escola deveria ser espaço de construção para um novo pensamento popular, que seja voltado a criar uma ideologia que trabalhe ao seu favor, para seu desenvolvimento. Libâneo (1999), fala sobre a nova escola: “[...]precisa deixar de ser meramente uma

agência transmissora de informações, e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação”.

Sendo assim, os alunos aprendem a analisar as informações que a escola traz, e não apenas visualizá-las e internalizá-las. Esse tipo de atitude permanece com o aluno pela sua vida quando ele entende que no momento que pensa sobre algo, ele tem poder de internalizar aquilo que se mostra mais relevante conforme sua realidade, e toma para si principalmente o que pode trazer contribuições para agir no seu contexto.

É muito comum entre professores confundir o real propósito de um espaço democrático, que é o fazer crítico, com apenas um espaço aberto a qualquer crítica vazia, sem fundamento, a crítica pela necessidade de criticar. Mas criticar o que? Começamos pela realidade social, que Saviani (1980) coloca que no Brasil ela é desigual, tem interesses de classe e divisão social do trabalho. O professor deve fazer o aluno ponderar sobre o fato de fazer parte da classe dominada, que acredita pelo senso comum que a classe dominante tem real interesse nas suas dificuldades, e que é por isso que aceita a atual configuração escolar, porque se tem a imagem de que o que é público, normalmente, é de má qualidade.

As ideias criadas pela classe dominante e difundidas na classe dominada seriam um bom ponto de partida para um fazer crítico, sair do censo comum, que Saviani (1980) aponta como bom senso, que caminha para os reais interesses da classe e ainda completa que o fazer crítico na escola é “a luta para que a escola pública se transforme num poderoso instrumento de ‘progresso intelectual da massa’”, onde a competência técnica da escola e seu sentido político são agregados.

O que se nota com frequência nas escolas é um ensino que pode-se dizer aqui que é utópico. Não pela qualidade metodológica ou material, mas porque tenta encaixar um tipo de método educacional que não parte da realidade do aluno, da escola, da comunidade. Procuram-se por modelos educacionais eficientes (não significa que não sejam) que são aplicados em escolas modelo com tudo que se possa imaginar à disposição, e que estão inseridas em um meio totalmente diferente do qual a maioria das escolas públicas fazem parte. É visto que não será eficiente. O empenho em compreender e pôr em prática um método exemplar de ensino deveria ser o mesmo pra compreender a realidade do que se acontece e porque acontece no seu âmbito escolar, para criar o modelo adequado àquele espaço.

O aluno deve ser o ponto de partida para qualquer didática, método ou planejamento adotado. Saviani (2013) reflete sobre o trabalho educacional que é:

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, objetivo da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. (SAVIANI, 2013. p. 13)

Libâneo (1999) fala sobre a formação e profissionalização de professores

como suporte das reformas educativas. A formação de professores hoje em muitas universidades dá conta de uma educação mais democrática, com mais visualização da escola no seu contexto, e isso nem sempre significa vantagem, já que quando se chega na escola o que encontramos é um ambiente defasado, tomado por profissionais, muitas vezes frustrados, que não conseguem colocar em prática todo o brilho que lhes foi dado na formação. Esses profissionais devem saber identificar as carências, falhas e insuficiências da escola em relação aos seus alunos, para reformular tal espaço para que se torne um ambiente adequado, produtivo, benéfico e tantos adjetivos mais.

É importante que tudo isso seja dito, já que quem deve determinar a real necessidade educacional são os alunos com seus professores e equipe pedagógica. A mídia, as classes elevadas, celebridades, pessoas que não estão dentro do espaço escolar não sabem o que é preciso ser colocado em pauta nas nossas aulas. Não é apenas sobre o conteúdo científico que estamos falando, eles são necessários, mas como eles devem ser trabalhados, para quem, e como influenciam nosso dia a dia e nossa capacidade de ação. Saviani (1980) fala sobre teoria como não sendo “apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora o existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente”.

3 | CONCLUSÃO

Para se tornar professor hoje, acredito que não podemos temer novos caminhos. Tudo que se mostra produtivo, positivo para a educação científica e social dos nossos alunos merece atenção e estudo. Esse tipo de atitude vem, ou deveria vir, já das universidades, logo na formação inicial dos professores, para que depois se torne um hábito saudável para nossa educação.

Compreender o avanço social que a escola é capaz de trazer é fundamental para que novos métodos e didáticas sejam adotadas. O corpo escolar que percebe sua influência, trabalha ativamente para que a educação se transforme e transforme seus alunos conforme sua posição na sociedade. Para isso é necessário que os alunos compreendam o espaço que ocupam na sua classe e porque ocupam, e tenham em si o fervor de mudança trazido pela escola.

O corpo escolar pensar como a classe popular, se entender nessa classe é o primeiro passo para que eles possam difundir entre os alunos o entendimento de que eles também fazem parte dessa categoria. Para isso devemos retornar à formação docente. Para que o professor possa agir dessa forma, Libâneo (1999) defende que seu processo de formação também deve ter acontecido assim, uma vez que a formação continuada nem sempre dá conta de mudar concepções.

Formação continuada é quase que um bordão quando se fala em educação, e ainda assim ela é negligenciada. Poderia ser esse tipo de formação um espaço de troca de experiências positivas sobre práticas democráticas e libertadoras onde profissionais possam perceber que sua capacidade de ação sobre seu aluno vai além

do que o conteúdo curricular traz pura e simplesmente, para uma utilização efetiva do conteúdo científico, historicamente produzido, para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.

A CULTURA VISUAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Luiz Carlos Cerquinho de Brito

luizcerquinho@gmail.com

Universidade Federal do Amazonas

Manaus/Amazonas/Brasil

Valdejane Tavares Kawada

valdejanekawada@hotmail.com

Universidade Federal do Amazonas

Manaus/Amazonas/Brasil

RESUMO: A pesquisa analisa a pertinência das imagens na educação escolar de crianças em seus processos de desenvolvimento e formação. Fundamenta-se em estudos da cultura visual e da psicologia genética sobre a formação simbólica e da imagem mental pela criança. Investiga a visualidade em escolas da educação infantil e anos iniciais por meio de registro e análise de imagens. Apresenta o uso de imagens em articulação à aprendizagem, comunicação e interação entre os sujeitos e gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura visual. Formação da criança. Construção do conhecimento.

ABSTRACT: The research analyzes the relevance of the images in the education of children in their development processes and training. Is based on the visual culture and genetic psychology about symbolic formation

and the mental image the child studies. Investigates the visuality in schools of early childhood education and early years through registration and image analysis. It features the use of images in connection to learning, communication and interaction between the subjects and school management .

KEYWORDS: Visual culture. Child training. Construction of knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

As imagens fazem parte do nosso cotidiano, estão presentes em nossa vida desde tempos imemoriais e, em especial, na sociedade contemporânea, onde elas estão articuladas aos nossos modos de percepção, compreensão e interpretação do mundo no qual vivemos.

As obras de arte, a fotografia, o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, os quadrinhos, os anúncios publicitários, entre outros, são diferentes gêneros discursivos e formatos por meio dos quais as imagens se inserem na vida social, em seus diversos campos e dimensões, nos meios de comunicação, nas inovações tecnológicas, na produção cultural, na apropriação das informações, na configuração de manifestações corporais e

estéticas, na construção do conhecimento, na formação e no comportamento de todos nós, principalmente os mais jovens, as crianças e os adolescentes. Criam valores, desejos, consumo.

Na sociedade contemporânea, segundo Gilbert Durant (1995), a profusão de imagens torna o imaginário exacerbado reduzindo os processos da imaginação, interfere nos pensamentos se constituindo como parâmetro das formas de conhecer e do próprio conhecimento. As imagens influenciam o consumo, as interações sociais, a aprendizagem e o conhecimento, apontando para a necessidade de questionamentos quanto à interação entre a criança e esta profusão de imagens se inserindo no imaginário da complexa sociedade da qual fazemos parte. Elas se relacionam ao mundo do lazer, às mensagens publicitárias, às orientações no trânsito, à visualidade da vida urbana.

A importância das imagens se define pela constituição de uma verdadeira cultura visual, onde as crianças são as mais afetadas em função das diversas formas de apresentação das informações sobre os bens de consumo - material e simbólico; o vestuário; os brinquedos; as mediações tecnológicas; as mídias; a televisão; os jogos eletrônicos; entre outros, apontando como relevantes os estudos sobre a linguagem, o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a antropologia, a educação, as inovações tecnológicas, as comunicações, a internet, as organizações sociais, a vida humana.

Na escola, as imagens se inserem nos processos de comunicação entre os sujeitos, gestores, estudantes e professores? E no trabalho educativo da escola? As imagens se articulam na construção do conhecimento pela criança na fase da escolarização, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? Como a escola concebe, trata e incorpora as imagens nos processos de simbolismo e aprendizagem por parte da criança?

O presente trabalho objetivou investigar e analisar a importância das imagens na cultura escolar através da identificação, descrição e interpretação das imagens presentes no espaço da escola, estabelecendo reflexões acerca da formação da criança nos aspectos da importância da cultura visual na construção da imagem mental das crianças.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido em dois âmbitos principais, como projeto de pesquisa institucional e como desdobramento em projeto de iniciação científica, sendo resultado da articulação entre pesquisas e experiências educativas realizadas no âmbito do trabalho escolar, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e na formação de professores. A pesquisa se originou dos questionamentos resultantes do desenvolvimento metodológico na realização de estágios curriculares em instituições escolares de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por meio do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Por meio de observação e registros das atividades na escola, em sala de aula, no diálogo com professores, no exercício da docência, e com as crianças, nos processos de aprendizagem, percebeu-se a presença de lacunas no tocante ao tratamento pedagógico da linguagem. Esta, entendida como o eixo central do processo curricular de

formação da criança. Tais lacunas se devem à ênfase maior dada à linguagem escrita, enquanto a oralidade e as imagens, por se apresentarem desprovidas de significados na construção do conhecimento, são deixadas como linguagens secundárias. O mesmo processo foi constatado no tocante à organização física do espaço escolar, quanto à organização visual das informações na arquitetura escolar.

O trabalho de investigação ocorreu em duas escolas, da Educação Infantil e Anos Iniciais, vinculadas ao sistema de ensino público municipal de Manaus, sem a efetivação na identificação de nomes, em vista do resguardo ético.

A educação escolar e a cultura visual presente nas escolas

Com origem no latim – *imago*, a palavra “imagem” significa “máscara de cera utilizada em rituais de enterro para reproduzir o rosto dos mortos”. Segundo Teixeira (2008; 50), a palavra imagem construiu seu significado de memória e de duplicidade, tornando presente algo que está ausente. Sendo assim, percebemos a imagem como relacionada, tanto ao processo de construção da memória coletiva quanto ao processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da função simbólica, conforme indicado por Piaget.

Segundo Teixeira (2008), a concepção de imagem envolve o conceito de imagem adquirida e o de imagem gerada, pelo ser humano nos seus muitos domínios. Na criação, como na arte, gravura, desenho, pintura, como nas muitas outras formas visuais que expressão ideias. Para Ostrower (2009), na produção especializada, trabalhar ou produzir com imagens exige o conhecimento das regras quanto à sua constituição. Os elementos componentes da imagem, em seus aspectos técnicos, são o ponto, a linha, o plano, a cor, a textura, a luz, o volume, a espacialidade, as suas interações.

A imagem pode servir como referência ou representatividade de algo ou alguma coisa. Pode ser lida, mas não de forma imediata. Necessita de aprendizagem específica quanto à interpretação, análise e estabelecimento de juízos críticos. Ela deve ser investigada em seus possíveis significados. Precisamos aprender a ler as imagens e precisamos, para isso, de ferramentas próprias.

A leitura de um recurso visual, como por exemplo um vídeo, segundo Isabel Orofino (2005), necessita de instrumentos que esclareçam quanto à composição dos argumentos com as imagens, representados na organização e sequencia das linguagens. Para conseguirmos capturar a intencionalidade do expressar-se por imagens, precisamos ler o conteúdo anunciado pela imagem, utilizando nossos repertórios cognitivos, simbólicos e culturais para isso.

Por sermos sujeitos culturais, é nas relações sociais que nossa identidade é construída. Por meio das múltiplas linguagens, a gestualidade, a oralidade, a escrita, são transmitidas, assimiladas e reconstruídas as mensagens e os conhecimentos. Entretanto, nas últimas décadas, percebemos novos significados quanto à linguagem visual em relação à oralidade e à escrita, condicionando nosso olhar e entendimento

da realidade que nos cerca. Para Luciana Nunes,

Estamos submersos em uma sociedade imagética, onde somos constantemente produzidos por imagens. As imagens contribuem para a composição dos olhares sociais e através delas percebemos as diversas identidades e representações. Produzimos e interagimos com imagens que expressam aquilo que pensamos sobre as coisas (NUNES, 2010, p. 12).

Nunes acrescenta que essa sociedade, por ser imagética, se constitui em uma cultura visual, fazendo referência ao conjunto dos elementos visuais que compõem as mensagens. As obras de arte, os adornos, as ilustrações, as informações, as mediações publicitárias e educativas, todas com valores, sentidos e intenções, são campo de estudos, neles sendo incluída a abordagem interdisciplinar dos estudos culturais, da antropologia, da história da arte, da semiótica, da história da arquitetura escolar, enfocando os aspectos culturais da produção material e simbólica das manifestações visuais dos sujeitos.

A escola ainda se apresenta alheia quanto às imagens e à cultura visual e suas influências na formação dos sujeitos. No espaço escolar, a utilização da imagem ainda se apresenta difusa, tanto nos processos de comunicação quanto nos de aprendizagem dos estudantes. No espaço escolar, poucos são os exemplos de utilização consciente e sistemática dessa cultura visual como orientação para as ações pedagógicas, os conteúdos programáticos e os processos de comunicação entre os sujeitos.

A nossa percepção das diversas identidades e representações sociais, maneiras de interpretar o mundo com o qual nos integramos no espaço e no tempo, recebe contribuição das imagens, que interagem em nossos aprendizados nos diversos espaços, inclusive o escolar. Segundo Kátia Pereira,

Vivemos em um mundo de visualidades. Cercados por imagens, viver nos espaços urbanos é deparar-se com múltiplos estímulos visuais. [...] Veículos como a televisão e a internet fazem circular imagens em tempo real pelos mais distantes lugares.[...] Os diferentes apelos visuais interferem na compreensão que se tem sobre o cotidiano e contribuem para formular ideias sobre os lugares, culturas, acontecimentos. (PEREIRA, 2007, p 08). No espaço da escola, as imagens, em sua diversidade, se apresentam nas paredes da sala de aula como produção de recursos didáticos como as letras do alfabeto; um mapa; a representação do corpo humano, destinados ao trabalho com os conteúdos curriculares, indicando um entendimento, por parte dos professores, de que as imagens favorecem a assimilação e a formação de quadros representativos dos conteúdos, quando dispostas em esquemas visuais, símbolos, tabelas, etc.

Entretanto, é urgente que a escola se atualize quanto às novas concepções de linguagem e de cultura visual como condicionante para o acompanhamento das transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea. Onde essas novas concepções demandam novos modos de efetivação do ensino e da aprendizagem.

Segundo Nunes (2010, p.13), “a escola parece ainda querer manter as mesmas concepções de ensino que já não correspondem às transformações que o âmbito

social apresenta [...] Ainda não presenciamos a discussão sobre tais evidências entre os profissionais da educação”. Outra questão é a de a escola não ser a única fonte de aquisição de conhecimentos, precisando atentar aos que estão sendo acessados pelos estudantes mesmo sem a mediação dela. Para esta autora, a Cultura visual rompe as barreiras da educação tradicional por propor olhares e interpretações diferentes quanto às diversas situações.

Para Nunes, esta cultura visual utiliza as temáticas e os objetos do dia a dia e os problematiza, por considerar que os sentidos que lhes são atribuídos são mutáveis, não são únicos, gerando espaço para outros olhares quanto às mudanças sociais, devendo estar presente nas reuniões de educadores e estudantes sendo objeto de discussão e reflexão no âmbito escolar. Os educadores, principalmente os professores que atuam na educação infantil, junto a crianças em fase de desenvolvimento de estruturas cognitivas, da linguagem e da formação simbólica, têm como tarefa necessária, conhecer, discutir e intervir nos efeitos da cultura visual no cotidiano dos estudantes.

Em função das influências da nova cultura visual, as escolas são convidadas a reverem sua forma de trabalhar a linguagem visual quando da organização dos conteúdos curriculares, principalmente, na articulação entre as múltiplas linguagens e as mediações tecnológicas como recursos áudio visuais, vídeo, cinema, televisão, internet, etc. Por meio de suas múltiplas imagens, a linguagem visual implica nos modos de ler e interpretar a realidade, indicando a renovação das práticas pedagógicas ainda muito presas à reprodução dos códigos da escrita e da matemática.

Essa nova realidade das imagens, segundo diversos autores atuais, se relaciona com a relevância dada às artes visuais. Nunes (2010) coloca que na área das artes visuais, as reflexões contemporâneas apontam o declínio de certezas absolutas, favorecendo a legitimação de expressões culturais antes ocultadas, indicando a manipulação, assim como a reflexão sobre a manipulação, das novas ferramentas tecnológicas, buscando os múltiplos olhares sociais e as diversas interpretações daquilo que nem sempre está explicitado.

No cotidiano, a relação entre os sujeitos e tais dispositivos implicam novas formas de aprendizagem social, principalmente os que se encontram em processos de desenvolvimento e escolarização, crianças, adolescentes e jovens. Não obstante, em nossa educação formal são evidenciados os descompassos referentes à dinamicidade, interatividade e hipertextualidade, como características das mediações educativas cambiadas pelas linguagens e tecnologias atuais. No geral, o trabalho escolar em sua dinâmica, ainda se encontra condicionado a abordagens mecânicas das linguagens e das tecnologias, do próprio conhecimento e de sua construção pelos sujeitos.

As imagens e sua influência na construção do conhecimento pela criança

Segundo Adrian Montoya (2005), na perspectiva piagetiana, a relação entre a construção do conhecimento e a imagem está baseada nas interações efetivadas

pelos sujeitos de acordo com uma função simbólica determinada. Piaget explica que para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele, descobrindo e transformando suas propriedades, onde a imagem tem uma função simbólica que representa o objeto. A epistemologia genética de Jean Piaget, no entendimento da relação entre a imagem mental e a construção do conhecimento nos coloca que, enquanto função simbólica que reporta particularidades da configuração e do estado de objetos que estão ausentes, a imagem é essencial. (MONTROYA, 2005, p.08).

A imagem mental, como elemento figurativo e simbólico, auxiliar na representação conceptual da realidade exterior, é interferente. Nos processos de desenvolvimento da criança podem ser identificadas diversas formas de interação entre ela e a realidade, de observação e compreensão das informações externas, de construção do pensamento.

Segundo Teixeira (2008, p.65), para Piaget, o desenvolvimento mental da criança pode ser observado em três construções, onde a criança, a cada fase onde ela se insere, a fase imediatamente anterior, é superada por ela. O período sensório-motor ultrapassando o orgânico, as relações semióticas ultrapassando os esquemas de ações e o período operatório concreto ultrapassando o representativo. Embora havendo variação quanto à idade cronológica da criança, a ordem de sucessão entre as fases se mostra permanente. Conforme as indicações de Piaget, sobre as funções simbólicas, a criança constrói imagens mentais do mundo que estão relacionadas com seu desenvolvimento cognitivo, tal construção é favorecida pela aprendizagem das imagens circulantes no contexto no qual a criança está inserida.

Significa dizer que as imagens se constituem num duplo movimento, no de constituição das representações do sujeito e na sua relação com as representações constituídas pelas imagens objetivas em suporte como um cartaz, uma fotografia, a tela de uma televisão, de um aparelho móvel de comunicação ou de um computador, etc. onde, por favorecer sua percepção, a utilização de imagens motiva o aprendizado por parte da criança, já que a imagem possui a faculdade de “apontar” para as coisas.

Para Piaget, desde o momento da natalidade, o desenvolvimento do indivíduo se ancora num intercâmbio entre as condições herdadas e as encontradas no meio físico e social no qual a criança se insere. Segundo o cientista genebrino, é em termos de “ação” e “interação” que os indivíduos vão, sucessivamente, se distinguindo, nos âmbitos do desenvolvimento da inteligência, da linguagem e da sociabilidade. Os sujeitos, assim, na medida em que se desenvolvem como seres biológicos, simbólicos, racionais e sociais, estão também, desde a natalidade, imersos na vida, na partilha singularizada com outros sujeitos, postos num mundo repleto de significados. Significa dizer que a criança, desde seu nascimento, interage com informações constituídas em diferentes formatos, linguagens e produtos, onde a visualidade é uma das referências primárias.

O sujeito, na medida de sua interação com as configurações da realidade, seus processos cognitivos, seus padrões de afetividade, de representação e interpretação, são postos em movimento e novos conhecimentos são postos no círculo de suas

interações, numa dinâmica na qual tanto o sujeito quanto a realidade se renovam. Significa dizer que tanto o sujeito quanto a realidade, ao invés de estruturas compactas, são sínteses engendradoras de possibilidades de novas ações e de novos conhecimentos. A criança, portanto, não deve ser entendida como estrutura passiva, já que ao interagir com uma dada linguagem, uma imagem, um discurso oral, ela é capaz de assimilar, construir e reconstruir significados com base numa interação criadora.

Com a inserção da criança no mundo da linguagem simbólica, com a formação do símbolo, o pensamento pré-operatório se qualifica potencializando a passagem da ação à representação, à tomada de consciência e, sucessivamente, à operação, e nesta dinâmica o sujeito estrutura sua inteligência, forma seu quadro afetivo e moral, adquire a linguagem e interage com as marcas desta. Piaget, em sua obra “A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação” (1990), salienta que nesta fase de transição para o pensamento representativo,

A linguagem em formação deixa de acompanhar simplesmente o ato em curso para reconstituir a ação passada e fornecer-lhe assim um começo de representação. A palavra passa então a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato, mas como evocação. (PIAGET, 1990, p.286).

Conforme Montoya (2005), durante o processo de desenvolvimento, as imagens representam um momento preliminar ao estado da palavra. Ambas as dimensões da linguagem, a imagem e a oralidade, como representações, articuladas ao desenvolvimento cognitivo em seus diferentes estágios, potencializarão, ou não, o desenvolvimento da inteligência. Sendo assim, uma criança poderá apresentar sérios problemas em seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo, assim como nas suas interações, se não for incentivada a narrar, a desenhar, a ler imagens. Essa condição torna evidente a estreita dependência da linguagem ao desenvolvimento cognitivo por implicar diretamente o processo de socialização.

Ao nos utilizarmos do referencial piagetiano, devemos salientar o quanto as imagens estão povoadas de significados, afetos e sentimentos, implicando as trocas das crianças com os objetos, com o desejo. É no período pré-operatório que novas formas e conteúdos surgem, nas trocas que a criança estabelece com a realidade, com os objetos e com os outros sujeitos, construindo imagens mentais, realizando classificações, selecionando afetos e desafetos, interesses e desinteresses. A indústria cultural compreende e opera com esta base, de modo bastante teleológico, de interesses de meios e fins, quando produz mercadorias, embalando e formando o consumidor criança.

Em nossa atual sociedade, tanto nos âmbitos da vida cotidiana, na formação profissional, nos âmbitos da produção cultural ou científica, o processo de apropriação e construção do conhecimento se relaciona às sucessivas inovações tecnológicas e à ampliação das modalidades da linguagem que, por sua vez, articulam as imagens e a escrita. Devemos reiterar, portanto, que a relação da criança com as imagens se define em duplo sentido, no do seu desenvolvimento e no das condições históricas em

que se realiza sua vivência e sua formação.

A escola pode contribuir com a formação da personalidade de seus alunos, conforme afirma Teixeira (2008, p. 64), quando viabiliza a interação destes com o meio onde vivem, através de atividades utilizando imagens, linguagem visual, estimulando seu desenvolvimento cognitivo e afetivo por propiciar as relações que são construídas, de afeto e desafeto, entre a criança e um objeto, por exemplo. Sendo assim, a visualidade presente nas escolas contribui com os processos pedagógicos e a formação do sujeito, na medida em que explicita os mecanismos pelos quais o sujeito constrói o conhecimento, articulando inteligência e linguagem.

A linguagem visual deve estar no centro das atenções no trabalho escolar, já que as imagens, ao mesmo tempo em que são produções humanas, também interferem na formação e transformação do ser humano. A leitura e interpretação de uma imagem pode se tornar complexa quando relacionado a ela a intenção de seu criador, a intenção de seu leitor e a própria representação possível à imagem. O estudo realizado nesta pesquisa se apoiou no pressuposto de que os aportes das formulações construtivistas, em relação ao trabalho escolar, podem potencializá-lo por meio da utilização das imagens a favor do desenvolvimento da função simbólica na criança, desde sua inserção na educação infantil seguindo pelos estágios dos anos iniciais em diante.

A sequência metodológica

A pesquisa realizada foi de natureza conceitual e empírica. A metodologia adotada foi à abordagem qualitativa, combinada com procedimentos de observação dirigida quanto à presença, disposição e finalidade das imagens no espaço escolar e nas salas de aula; registros fotográficos; coleta de imagens, organizadas segundo as categorias de análises; categorização, análise e interpretação dos dados; elaboração de portfólio das imagens, com descritores, análise e interpretação.

Além do acompanhamento aos eventos da dinâmica pedagógica nas duas instituições de ensino, uma escola da educação infantil e uma dos anos iniciais do ensino fundamental. Ambas da rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus. Conforme indicado por André (1995) e Bogdan (1994), o recorte espacial e temporal de uma determinada situação visa dimensionar e configurar uma determinada realidade, um tema, um problema determinado. A pesquisa tomou como interrogação principal do estudo as manifestações e significações da cultura visual na organização do trabalho escolar e nos processos de ensino e aprendizagem para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados da investigação

No desenvolvimento da pesquisa foram analisadas as imagens que compunham os espaços arquitetônicos, internos e externos, espaços de convívio, refeitórios, pátios, corredores, salas de funções pedagógicas, administrativas, etc. Dando ênfase às imagens anunciadoras de conteúdos didático-educativos e/ou informativos, e ainda

que de modo indireto, buscando captar o envolvimento com as imagens dos sujeitos, professores e estudantes.

Conforme citado nos objetivos da pesquisa, buscou-se identificar e caracterizar as imagens apresentadas quanto à sua funcionalidade e viabilização de interação, com e entre os sujeitos crianças e professores, interrogando quanto à finalidade das imagens e da cultura visual como fator de comunicação e aprendizagem. Buscou-se a reflexão sobre as formas visuais configuradas nas imagens, a análise de sua congruência, articulação ou dispersão de informações.

Na intenção de compreensão das imagens coletadas e analisadas, apresentamos o quadro geral de classificação, visando à categorização da cultura visual nas escolas investigadas.

O quadro com os descritores das imagens coletadas, registradas e categorizadas.

A partir do levantamento e da análise das imagens fotográficas dispostas nas escolas, foram elaborados Quadros de Descritores, buscando configurar os aspectos principais de leitura da cultura visual, estabelecendo categorias e características, conforme a seguir:

	Identificação ¹ , Quantidade ² e Localização ³	Caracterização	Função Explícita
O R G A N I Z A Ç Ã O D A C O M U N I	1. Arquitetura dos Espaços internos. 2. 03 imagens. 3. Corredor; Salão do refeitório; Área de atividades interclasses.	Figura 01 - Figuras geométricas (papel dupla face - várias cores). Figura 02 - Teatro de bonecos (madeira pintada e tecido); balões coloridos; aparelho de TV e vídeo; etc. Figura 03 - Decoração com figuras de elementos lúdicos (pintadas - várias cores).	Orientar quanto ao uso dos espaços dentro da arquitetura escolar.
	1. Avisos diversos 2. 02 imagens. 3. Parede do corredor da escola.	Figura 04 e 05 - Textos impressos (papel A4) decorado nas bordas (fita adesiva colorida).	Informar sobre atividades sociais e ações pedagógicas.
	1. Painel Informativo. 2. 02 imagens. 3. Parede do corredor da escola.	Figura 06 - Textos impressos (papel A4), sobre base de tecido (fibra natural), decorado com figuras (folhas de emborrachado colorido) e cobertura (plástico transparente). Figura 07 - Textos e fotografias (papel A4), sobre madeira (compensada), decorados com desenhos de figuras coloridas, com cobertura (vidro) e moldura (madeira).	Socializar Informações sobre a escola, conforme dados do Projeto Político Pedagógico, atualizadas anualmente.
	1. Quadro de avisos. 2. 01 imagem. 3. Sala dos professores.	Figura 08 - Quadro branco não magnético, escrito a mão com pincel.	Socializar definições das reuniões de planejamento.
C A Ç Ã O	1. Temático. 2. 01 imagem 3. corredor da escola.	Figura 09 - Textos impressos (retalhos de papel A4) e figuras de desenhos (papel dupla face de diversas cores) sobre papel cartão colorido em base de isopor com cobertura (folha de plástico transparente).	Socialização de sugestões de atividades lúdicas incentivando as brincadeiras infantis.

	Identificação ¹ , Quantidade ² e Localização ³	Caracterização	Função Explícita
M E D I A Ç Õ E S D I D Á T I C A S	1. Quadro de pregas e figuras geométricas; Cartões de orientação. 2. 02 imagens. 3. Espaços internos da sala de aula.	Figura 10 - Cartaz em papel cartolina com identificação de função; figuras geométricas com identificação (papel cartão), janelas cobertas (papel de seda rosa). Figura 11 - Fichas (papel cartão) emolduradas (fita adesiva colorida) com números e figuras correspondentes em quantidade; cabides para mochilas.	Recursos utilizados pela professora como mediação do aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos.
	1. Cartazes de orientação; 2. 02 imagens. 3. Espaços internos da sala de aula.	Figura 12 - Cartaz com figuras (em papel cartão) e textos (papel A4). Figura 13 - Cartaz com figuras de crianças, textos e numerais (papel cartão colorido).	Recursos utilizados pela professora como mediação do aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos.
	1. Cartazes de orientação; 2. 02 imagens. 3. Espaços internos da sala de aula.	Figura 14 - Cartaz (papel cartão) e colagem de figuras de revistas emoldurado (fita adesiva colorida). Figura 15 - Cartaz (papel cartão) com figuras geométricas (papel cartão colorido) emoldurado (fita adesiva colorida).	Recursos utilizados pela professora como mediação do aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos.
	1. Mapas. 2. 02 imagens. 3. Janela da sala de aula e Corredor da Escola.	Figura 16 - Mapa “pirâmide nutricional” com desenhos de figuras coloridas de alimentos (papel cartão). Figura 17 - Mapa da cidade de Manaus (papel próprio à confecção de mapas) revestido (plástico transparente).	Recursos utilizados pela professora como mediação do aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos.
	1. Cantos de atividades. 2. 02 imagens. 3. Área interna da sala de aula.	Figura 18 - Canto da sala de aula: figuras e textos pintados (tinta - várias cores), indicando atividade selecionada. Figura 19 - Canto da sala de aula: fichas (papel cartão) com desenhos de figuras e letras do alfabeto.	Recursos utilizados pela professora como mediação do aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos.
	1. Quadro de orientação. 2. 01 imagem. 3. Espaços internos da sala de aula.	Figura 20 - Cartaz (papel cartão) com desenhos de figuras e textos impressos (papel A4) sobre base (papel cartão colorido) emoldurado (fita adesiva colorida).	Recursos utilizados pela professora como mediação do aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos.
C o m u n i c a ç ã o	1. Painéis de exposição de trabalhos estudantis. 2. 04 imagens. 3. Paredes dos corredores da escola	Figura 21, 22, 23 e 24 - Cartazes apresentando textos escritos a mão e impressos em papel A4, figuras recortadas de revistas e coladas sobre folhas de papel cartão e quarenta quilos, emoldurados com fita adesiva colorida.	Socializar as produções realizadas pelos estudantes quanto a informações sobre os direitos da criança e dos adolescentes em campanhas de combate ao Bullying; à Pedofilia; ao Abuso sexual e às drogas.

Do quantitativo de imagens coletadas nas escolas, foram classificadas aquelas que dizem respeito especialmente aos processos pedagógicos e de comunicação na dinâmica do trabalho escolar. Em relação às salas de aula, foram identificadas e analisadas as mediações didáticas que recorrem a formatos visuais, gráficos, informativos, resultados de atividades didáticas, entre outras.

De modo geral, a ênfase do ensino ainda reside sobre a linguagem escrita,

deixando a oralidade e as imagens como linguagens secundárias, desprovidas de significados na construção do conhecimento.

No que diz respeito a organização física do espaço escolar, contatou-se o mesmo processo, não havendo preocupação no sentido de organização visual e das informações na arquitetura escolar.

CONCLUSÕES

A nova cultura visual e suas influências convidam as escolas a reverem sua maneira de tratar os diversos formatos das imagens, da visualidade, dando foco na necessidade de compreender seus diferentes usos comunicacionais, didáticos, educacionais que favorecem a participação dos sujeitos na dinâmica do trabalho na escola.

O resultado da investigação mostrou que a linguagem visual se apresenta na escola. Tais imagens, porém, apresentam uma pulverização de sentidos onde a intencionalidade, por parte de professores e gestores não é percebida de forma sistemática e organizada, voltada para fins didáticos e educativos, assim como para a socialização das informações.

Nos vínculos entre aprendizagem escolar e linguagem visual foi identificada, nas imagens analisadas, a necessidade de melhoria na formação dos professores no trabalho de conversão de imagens, figuras, desenhos, ilustrações, etc., em novas fontes de aprendizagem e construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

Nas imagens analisadas, verificam-se representações espontâneas e difusas acerca dos objetos representados, demonstrando desarticulação entre as imagens, os objetivos e os descritores. Isto nos informa a falta de tratamento técnico, estético e pedagógico de tais imagens, onde a função da linguagem visual como base de construção do conhecimento e da aprendizagem escolar, ainda não se faz notada.

Nas escolas investigadas, foram encontradas diferenças, destacando-se a valorização realizada pela escola da educação infantil em relação à escola dos anos iniciais do ensino fundamental, no tocante ao tratamento das imagens. Tais diferenças, que não se restringem ao quantitativo, são em função de na escola de educação infantil, os elementos imagéticos se relacionarem ao caráter lúdico da educação escolar voltada para crianças pequenas e na escola dos anos iniciais do ensino fundamental os elementos imagéticos se relacionam com orientações morais, de normas de convívio e, principalmente, para a elaboração de mediações didáticas quanto aos componentes curriculares.

Quanto à conceitualização da situação encontrada, foi verificada limitações quanto às justificativas da utilização da linguagem visual com fins pedagógicos e comunicacionais no espaço da escola. Os professores confeccionam materiais, porém sem conhecimento a respeito dos elementos visuais como mediadores da aprendizagem e da construção do conhecimento, como bases do desenvolvimento e

da formação simbólica da criança e dos efeitos da visualidade na construção de mapas imagéticos por parte das crianças. Assim como, não são articulados os elementos da percepção e os mecanismos de construção lógica do conhecimento.

A cultura visual é tema atual, importante e relevante por estar relacionada aos processos de organização do ensino e da aprendizagem, apresentando referências conceituais pertinentes nas formulações de Piaget, em especial no tocante às relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das referências à linguagem e à formação de imagens mentais, favorecendo a compreensão de como tais referenciais são desenvolvidos na criança.

A pesquisa realizada demonstra a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a temática e sua relevância na formação de profissionais de educação que desejem desenvolver atividades embasadas em teorias e práticas que sirvam de suporte educacional às novas gerações.

É necessária a ênfase da cultura visual colocada em parâmetros de hipermídia, constituindo discursividades que extrapolam a linguagem escrita, combinando-se com imagens, sons e movimento. É importante a compreensão dos mecanismos da linguagem visual como fator tanto de favorecimento à construção do conhecimento e aprendizagem das crianças, quanto de favorecimento à leitura dos bens culturais disponíveis nos diversos veículos, obras de arte, cinema, televisão, os jornais, revistas, etc.

A compreensão da linguagem visual deve partir de uma concepção mais ampla de letramento, uso e apropriação das linguagens da vida cotidiana e sua utilização no espaço escolar, requerendo formação mais especializada dos professores, não apenas da educação infantil, mas também a dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e dos demais níveis de ensino, onde a cultura visual se converta em ferramenta especial de manifestação e interação dos sujeitos.

A sequência das etapas realizadas iniciou com o estudo de fundamentação teórica e metodológica acerca da abordagem da cultura visual no âmbito escolar; seguida de abordagem empírica do espaço físico escolar; da elaboração e consolidação de mapas conceituais e tabelas de categorização do campo visual na escola; a triangulação, interpretação e análise dos dados e a elaboração da documentação correspondente à apresentação dos resultados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor. O cotidiano da escola**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Mª João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo M. Baptista. Porto:

Porto Editora, 1994.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELVAL, Juan. **El desarrollo humano.** Madrid: Siglo Veintiuno, 1997.

DURANT, Gilbert. **A imaginação simbólica.** Trad. Carlos Aboim de Brito. Lisboa, Edições 70, 1995.

FRAGO, Antonio V; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade - a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.); DESLANDES, Suely F; GOMES Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTOYA, Adrian O. D. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem a sala de aula: reflexões sobre cultura visual.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar Artes Visuais na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Como usar na sala de aula)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3ª ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro, LTC – Livros Técnicos e Científica Editora S.A., 1990.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Trad. M^a Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 22 ed. Rio de Janeiro, 1997.

TEIXEIRA, Narle Silva. **A Linguagem visual do livro didático.** 1900. 100f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas,

A ACEITAÇÃO PRÓPRIA DA CRIANÇA SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA EM LIBRAS: UMA ANÁLISE EM FREUD

Bianca Barros Viana

Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Letras Vernáculas
João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Essa pesquisa tem como objetivo entender a aceitação própria da criança surda através da literatura infantil em LIBRAS, observando as propostas de Freud na psicanálise, focando no mecanismo de defesa introjeção. Dessa maneira, para realizar a discussão sobre esse tema, através dessa pesquisa bibliográfica, foram usados autores como Strobel (2008), Wrigley (1996), Daniel Lagache (1956), Rosemary Shakespeare (1977), Elliot Aronson et al. (2002), Michael Gazzaniga, J. C. Arfouilloux (1970) et al. (2005), entre outros. Foi observado que as crianças surdas que utilizam os mecanismos de defesa introjeção, por falta de representatividade na sociedade, podem aceitar-se como sujeito surdo, e não mais como ouvinte, através da inserção de livro que tem como objetivo principal a surdez.

PALAVRAS-CHAVE: Criança surda; Literatura infantil; Psicanálise; Representatividade.

ABSTRACT: This research has the goal to understand the self-acceptance of the deaf children considering the childlike literature

on Brazilian sign language (LIBRAS), seeing Freud's proposal for the psychoanalysis, focusing on the introjection defense mechanism. This way, to create the discussion about this subject, through this bibliographic research, were used authors like Strobel (2008), Wrigley (1996), Daniel Lagache (1956), Rosemary Shakespeare (1977), Elliot Aronson et al. (2002), Michael Gazzaniga, J. C. Arfouilloux (1970) et al. (2005), and many others. It was noticed that the deaf children that use the introjection defense mechanism for lack of representativeness in society, can accept himself as a deaf person, and no longer as a listener, through the insertion of books which has the main subject the deafness.

KEYWORDS: Deaf children, Literature, Psychoanalysis, Representativeness.

1 | O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA

Os indivíduos surdos não possuem um prestígio social equipado as pessoas que podem ouvir, contendo como causa principal os fatores históricos. Aqueles que não ouviam sempre foram colocados à margem da sociedade.

Historicamente, podemos observar que na Grécia antiga a língua era um artifício muito valorizado pela população, já que, para os mesmos, a linguagem era uma expressão do pensamento. E, como os surdos eram

discriminados por não poderem ouvir, os mesmos não eram ensinados e não poderiam aprender, colocando-os como cidadãos que não poderiam adquirir o conhecimento. Logo, as pessoas que não podiam ouvir na sociedade grega, também não poderiam falar, pois os mesmos não tinham acesso ao conhecimento como os indivíduos que poderiam ouvir.

Dessa forma, os surdos não chegavam ao conhecimento – levando em consideração os postulados do filósofo Platão, no processo do conhecimento, no III diálogo de *A república*, nas alegorias da linha e da caverna. Isto é, os surdos não iriam sair de dentro da caverna e obter a luz do conhecimento, visto que, isso só ocorre após o educador transmitir o conhecimento para o educando. Ou seja, isso só ocorre no momento em que haja a passagem do mundo das ideias para o mundo inteligível – local onde se encontra o conhecimento e a verdade. O sujeito surdo, por sua vez, não poderia passar a obter o conhecimento, então o mesmo vivia sempre no mundo visível, sem o saber verdadeiro de todas as coisas.

Com isso, podemos notar uma série de discriminações realizadas e que perduram até os dias atuais por causa dessa visão do discurso difundido na Grécia antiga, não apenas com os indivíduos surdos, como é evidente com o preconceito linguístico. Entretanto, focaremos na discriminação da surdez.

Essa perspectiva trouxe também a visão do surdo que necessariamente não pode falar, os popularmente denominados de “surdos-mudos”. Porém, sabe-se que essa afirmação é falsa. O que ocorria, na realidade, era o conhecimento que não chegava a esses indivíduos, e que, como na Grécia antiga a fala era exaltada, pois quem dominava bem a falava iria dominar também a escrita, os surdos passaram a serem discriminados pela audição e incitados a não falarem, causando mais uma segregação entre esse grupo, além de perdurar esses ideais até os dias atuais.

Outros fatores históricos, que interferem na aceitação do indivíduo surdo e da aceitação do surdo na sociedade, são com a Roma. Foi nessa civilização que os surdos tiveram seus direitos civis retirados, deixando, assim, de serem cidadãos. No qual, muitos surdos, por não possuírem importância na sociedade, foram mortos, já que os mesmos não iriam ter relevância para sua família e para a sociedade.

Seguidamente, entra a Idade Média. Foi nesse período da história que a igreja católica possuía o cargo chefe do poder da população da época e seus mandamentos e dogmas eram seguidos por toda a sociedade.

É neste período histórico que se passa a ter condolência dos indivíduos surdos, já que a retirada da vida de uma pessoa – segundo os dogmas cristãos localizado na *Bíblia*, não é permitida. Condolência essa que transformou os indivíduos, que não podem ouvir ou que não possuem uma audição completa, em deficientes que necessitam ser olhados pela sociedade com pena por terem nascidos com a falta da audição. É nesse período que nasce o olhar para o sujeito surdo com compaixão, o sentimento de que os mesmos são incapazes, ou que os mesmos não podem exercer a mesma função que uma pessoa que pode ouvir. Ou seja, essa visão se foi repassada

e é comum ver essas convicções postas frequentemente na nossa sociedade, apesar de se ter passado cinco séculos (contando com o fim da Idade Média).

Por fim, houve na década de 1880 um congresso denominado de Congresso Internacional de Educadores de Surdos que “[...] o uso de língua de sinais foi definitivamente banido a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos.” (STROBEL, 2008, p. 25). Isto é, até mesmo nas escolas que eram voltadas para os surdos, foi retirada a língua que estes utilizavam para se comunicar para priorizar a linguagem oral. Mais uma vez a cultura dos indivíduos que não podem ouvir ou não podem ouvir completamente é retirada.

Ou seja, se é visto que essa discriminação para com o surdo é causada por fatores históricos, no qual perduram até os dias atuais e que necessitam de uma grande luta para que os mesmos sejam quebrados. E, para que isso ocorra, necessita-se do incentivo e a amostra pela família das crianças que não podem ouvir ou que não escutam totalmente, de que as mesmas são comuns e que possuem tanta capacidade quanto qualquer outro indivíduo que possua uma audição completa.

2 | OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Os objetivos dessa pesquisa é conseguir observar como a literatura em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pode contribuir para a aceitação própria da criança surda, que está posta em uma sociedade que desde os primórdios mostra que o indivíduo surdo é ser deficiente, que necessita ser observado com condolência e que não servem para a sociedade – através de uma análise freudiana sobre o mecanismo de defesa Introjeção.

Após a observação dessa problemática se deu início a essa pesquisa bibliográfica básica. Em que, a mesma foi executada com base na psicanálise, realizada por Sigmund Freud – em especial no mecanismo de defesa do Ego, a Introjeção. Sendo observado como a literatura infantil em LIBRAS pode contribuir para a aceitação própria da criança surda. Na discussão sobre o tema foi-se utilizado teóricos como: Daniel Lagache (1956), Luiz Roza (1997), Rosemary Shakespeare (1977), Elliot Aronson et al. (2002) – psicólogo, Michael Gazzaniga, J. C. Arfouilloux (1970) et al. (2005), entre outros.

Dessa forma, para chegar ao objetivo da pesquisa bibliográfica, o critério realizado consistiu em: primeiramente ser abordado os fatores históricos que causam a não aceitação do sujeito surdo pela sociedade; em seguida foi discutido como esses indivíduos podem aceitar a sua cultura e como a sociedade, em especial a família, pode interferir nessa aceitação e no empoderamento dos mesmos, desde a infância; posteriormente foi falado sobre a psicanálise e o mecanismo de defesa do ego, dando enfoque ao mecanismo denominado de Introjeção; por fim, discutiu-se o objetivo do trabalho, mostrando, assim, como a criança surda pode aceitar-se como tal, sendo trabalhado esse mecanismo de defesa, a Introjeção, através da literatura infantil em

3 | O PODER DA CULTURA OUVINTISTA

Os indivíduos surdos possuem uma cultura a qual é dominada de cultura surda. Porém, por causa da política ouvintista, que permeia esses indivíduos, os mesmos não se aceitam dentro dessa cultura. Com isso,

“Quando o sujeito surdo não se aceita na cultura surda, ele se percebe como parte da cultura hegemônica. [...] e com isso pode acontecer conflitos ou dificuldades de aceitação de sua identidade surda” (STROBEL, 2008, p. 80).

Ou seja, o sujeito surdo, por estar em volta de uma cultura que é dominante, sente que faz parte dessa, gerando consequências para que esses indivíduos que, se identificam em outra cultura, a cultura ouvinte, aceitem sua própria identidade, a cultura surda.

Como não há a identificação direta e constante dos indivíduos surdos para com sua cultura, cultura essa que além de ser vista pela sociedade como uma deficiência é vista também como uma vergonha aceitar-se como tal – ocasionando a não aceitação dessa cultura pelas pessoas que não podem ouvir ou que não escutam totalmente, os mesmos não se sentem representados pela mesma. E, isso ocorre, como afirma Owen Wrigley (1996, p. 35), por causa do universalismo que o humano acredita existir. Em que, a sociedade entende que todos compartilham de uma essência comum. Ou seja, nesse caso, todos deveriam possuir uma cultura semelhante, que é a cultura de quem pode ouvir.

4 | BREVE INTRODUÇÃO À PSICANÁLISE

A psicanálise terá início na última década do século XIX com o psicólogo Sigmund Freud, no qual houve diversos fatores que colaboraram para que o surgimento da mesma ocorresse.

A medicina psicológica, entre as décadas de 1880 e 1890, foi caracterizada pelos seguintes estudos: o interesse pelos psicólogos pela neurose, em particular pela histeria – caso que começou a ser estudado com a paciente Anna O., com o doutor Joseph Breuer, logo após Freud adentra também no tratamento da mesma; em seguida os psicólogos começaram a utilizar a hipnose como meio de investigação; e, por fim, houve a “Descoberta da ação patogênica das recordações inconscientes de acontecimentos traumáticos” (LAGACHE, 1956, P. 9), isto é passou-se do estudo hipnótico para o estudo dos acontecimentos que causavam traumas, e que se encontravam no inconsciente humano, denominando, assim, de psicanálise.

4.1 Níveis de consciência da personalidade

A psicanálise, como mencionado anteriormente, estuda o inconsciente humano, especificamente a personalidade, e é também uma das únicas áreas da psicologia que foca o seu objeto de estudo na mesma.

Freud, o pai da psicanálise, delimitou o sistema psíquico humano demonstrando que o mesmo “estava dividido em três zonas diferentes de percepção do consciente” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, P.472) – demonstrado no modelo topográfico da mente. Estavam divididos em: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. No nível da consciência os indivíduos estão conscientes dos seus pensamentos; na pré-consciência é um processo psíquico oculto, mas o mesmo está sempre disponível já que a pré-consciência pode reproduzir facilmente a consciência, pois é nele que estão disponíveis as lembranças, as palavras e o conhecimento, por exemplo; já o inconsciente também será tratado por Freud como um processo oculto, contudo, diferentemente do nível da pré-consciência, o inconsciente não é acessível, pois é no inconsciente que a mente não é capaz de recuperar com facilidade os materiais que nela se encontram.

É na mente inconsciente humana que se encontram os desejos e é nela também que se encontram os motivos que se relacionam com os conflitos que o ser humano sente, como, por exemplo, a ansiedade ou o sofrimento, causando assim a não acessibilidade da mesma para que não haja a angústia.

Saliento que Freud esclarecia que em alguns casos poderia haver a passagem do material inconsciente para a consciência, revelando, dessa forma, o motivo que estava oculto na inconsciência humana.

Outro ponto, que Freud afirmava é que a maioria dos comportamentos humanos eram conduzidos pelo inconsciente. Isto é, as nossas condutas são guiadas, em grande parte, pelo inconsciente, já que o inconsciente humano é muito maior em relação à consciência. Podemos observar essa afirmação na figura 1 abaixo:



Figura 1: O modelo topográfico da mente: relação entre as três zonas de percepção do consciente, mostrando que o comportamento humano é influenciado na maioria das vezes pelo inconsciente humano.

4.2 A formação da personalidade

A segunda teoria sobre o aparelho psíquico, posta por Sigmund Freud, é formulada no ano de 1923. No qual, “Consiste na distinção de três sistemas ou instâncias da personalidade” (LAGACHE, 1956, p.38). Esses três dispositivos são: o Id, o Ego e o Superego. No qual, Freud quis mostrar que há três estruturas que podem variar nos diferentes níveis de consciência, expondo, dessa maneira, como a mente humana é organizada.

O termo Id surgiu com Friedrich Nietzsche e George Groddeck, que, ao utilizarem essa expressão, quiseram demonstrar o que existe no inconsciente que domina o ser humano. Em que, o Id é o nível mais básico – dentre as três estruturas, e a mesma está completamente concentrada no inconsciente humano. Logo, o Id se irá “[...] operar de acordo com o princípio de prazer, agindo sobre os impulsos e desejos.” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 473).

O Id funciona através do princípio de prazer, conhecido também como princípios de prazer-desprazer, em que o mesmo é uma consequência do princípio de constância – princípio que cogita ao mesmo tempo sobre os processos de descarga que conduzem à satisfação e os processos de defesa em combate as ameaças e as tensões excessivas – e é no princípio de prazer-desprazer que irá gerenciar os processos inconscientes.

As forças que impulsionam o Id são o sexo e a agressão. Devendo salientar o que Lagache irá falar sobre esse o princípio:

[...] tal estado de coisas é quase realizado por toda criança, na idade em que beneficia dos cuidados maternos: ela ilude o desprazer, devido ao aumento de estímulo e ao intervalo de satisfação pela descarga motora [...] e alucina a satisfação desejada. (1956, P. 22)

Isto é, o id das crianças, por meio dos princípios de constância e de prazer, pode disfarçar as situações que não são prazerosas para que consiga chegar à satisfação que deseja.

Pode-se observar que essa situação não está distante das crianças que não podem ouvir, pois ao se observar que não são aceitas socialmente, as mesmas criam um bloqueio de forma inconsciente das situações indesejáveis.

O Superego, por sua vez, agirá como um freio para o Id. O Superego é desenvolvido na fase fálica e é nele onde se encontram a moral e a consciência humana. Em que, como cita Gazzaniga e Heatherton (2005), é nele que há uma internacionalização dos padrões da condução social e parental. Ou seja, o Superego funciona como o dispositivo que irá controlar o Id – os impulsos e desejos, tornando-os racionais.

Por fim, há o último dispositivo denominado de Ego. O Ego é o mediatário entre o Id e o Superego, cuja função é a de realizar os impulsos e desejos do Id, porém se é utilizando a racionalização para efetuar tais funções, isto é, utiliza-se o Superego, uma vez que o Superego está interligado com a conduta social e parentesco dos indivíduos.

Saliento que pode haver conflitos entre o Id e o Superego, causados pelo Ego, que

geram a ansiedade. Além disso, esses conflitos, entre o consciente e o inconsciente, podem gerar os mecanismos de defesa.

Os mecanismos de defesa são estratégias da mente que ocorrem inconscientemente, de maneira que os mesmos são criados pela mente para que o indivíduo não sofra angústias, fazendo com que o indivíduo se proteja do sofrimento que pode ocorrer por causa de determinadas aflições. Precisa-se ser frisado que existem diversos mecanismos de defesa, porém, nessa pesquisa, será abordado apenas o mecanismo de defesa denominado de Introjecção.

4.3 A criança surda e o mecanismo de defesa introjecção

Como foi mencionado anteriormente, os mecanismos de defesa são uma tática da mente que ocorrem inconscientemente para que haja uma proteção do corpo para não sofrer. E a Introjecção faz parte de um dos mecanismos de defesa do inconsciente humano.

A introjecção é o mecanismo que está ligado diretamente à identificação, no qual é essencial para a criança. Na Introjecção o indivíduo

“[...] visa resolver alguma dificuldade emocional [...] ao tomar para a própria personalidade certas características de outras pessoas. É o mecanismo onde o objeto externo se torna efetivo internamente” (SILVA, 2010, p. 4).

Isto é, através do reconhecimento do outro, a Introjecção tem como função no inconsciente humano de adequar-se características que são exteriores e que são prazerosas para sua vida. Enquanto as características que não parecem ser prazerosas ao indivíduo, elas não são aderidas à personalidade do mesmo. Ou seja, a introjecção possui uma forte importância para a formação da personalidade do indivíduo que é criança.

Podemos encontrar mais esse mecanismo de defesa em crianças surdas. Visto que, as mesmas estão comumente sendo reprimidas socialmente por causa da sua condição auditiva, pois, existe uma política ouvintista (WRIGLEY, 1996) que faz com que os indivíduos, que não podem ouvir, fiquem à margem da sociedade. Além disso, há também uma não aceitação do sujeito surdo pela família, como demonstra Rosemary Shakespeare (1977), que é raro o caso dos pais que desejam que seus filhos tenham alguma deficiência (levando em consideração a palavra deficiência como diferente da maioria dos indivíduos, visto que o sujeito surdo não deve ser olhado como deficiente, pois essa visão iniciou-se no Congresso de Milão, como foi mencionado anteriormente).

Como a Introjecção é importante na infância para a formação da personalidade do indivíduo, podemos observar que as crianças surdas, por serem marginalizados, sofrendo constantemente discriminações – seja ela por meio do olhar diferente que receberá, pelo cochicho realizado ao ver a criança falando por meio da língua de sinais ou até mesmo na escola, onde só ele não pode ouvir – criam o mecanismo de defesa do Ego, a Introjecção, para que ela possua uma característica que é aceita pela sociedade, ou melhor, que possa tornar-se “menos deficiente” e mais normal. Ou

seja, as mesmas começam a oralizar-se, isolam-se, ou até mesmo não chegam a ter o contato com a língua de sinais durante toda a sua vida. Com isso, se é causada a perda da aceitação própria do surdo sobre a sua cultura, que é a cultura surda.

5 | A LITERATURA INFANTIL SURDA E SUA RELEVÂNCIA

As literaturas infantis surdas, como os indivíduos surdos, não são valorizadas e são, em sua maioria, não reconhecidas pela sociedade. Podemos identificar dois fatores pelo qual a mesma não possui uma magnitude como as literaturas infantis com personagens não-surdos.

Primeiramente isso irá ocorrer por causa da discriminação por parte das comunidades ouvintes sobre o indivíduo surdo. E, em segundo plano, são os fatores históricos que irão interferir, eles são: o de acreditar que o sujeito surdo não pode chegar ao conhecimento, pois, como eles são vistos como deficientes, os mesmos devem ser tratados como tal, ou seja, sem necessitar evoluir intelectualmente; prontamente, entra o fator da cultura ouvintista ser muito mais forte que a cultura surda, fazendo com que seja predominado apenas literaturas em que os personagens não possuam nenhuma diferença dos padrões postos pela sociedade. Pois, o “diferente é tido como anormal”. Por consequência disso, as literaturas infantis direcionada principalmente para os indivíduos surdos não são valorizadas pela sociedade.

Porém, é necessário dar o enfoque de que esse tipo de literatura é de fundamental importância para a formação das crianças que são surdas ou que possuem uma deficiência auditiva. Pois, o processo de identificação, como foi mostrado anteriormente, nessa fase da vida é imprescindível. Ou seja,

Quando a criança começa a ouvir histórias e a ver televisão, escuta e assiste a descrições e relatos de atividades infantis que ela talvez nunca venha a experimentar; por conseguinte, terá muito mais dificuldade em identificar-se com as personagens, pois será incapaz de imaginar-se fazendo o que elas fazem. (SHAKESPEARE, 1977, P. 25).

Com isso, podemos observar a importância desse tipo de literatura para a criança que não pode ouvir. Pois, como a psicóloga Rosemary Shakespeare (1977) mostra, a identificação advém do reconhecimento transmitido em diversos locais – e, dentre eles, podemos encontrar a literatura infantil surda.

Além disso, podemos observar que através da arte da literatura o indivíduo surdo, que anteriormente necessitou aderir-se às características da cultura ouvinte, por meio do mecanismo de defesa Introjeção, pelo princípio de prazer-desprazer, após a leitura dos livros que possuem uma temática relacionada à vida dos mesmos, esse mecanismo de defesa que anteriormente era inconsciente, passa-se a tornar consciente. Fazendo, dessa forma, que os mesmos compreendam que ser surdo não é uma diferença, que possa causar alguma angústia que necessite modificar sua personalidade (introjeção).

Dessa maneira, desde cedo, teremos indivíduos surdos empoderados, mostrando

que, apesar das barreiras que ainda existem por ser surdo, é necessário que haja uma força para resistir sobre os padrões postos na sociedade.

Como foi mencionado anteriormente, existem diversos tipos literaturas infantis que irão contribuir para que haja a quebra desse mecanismo de defesa que permeia o deficiente auditivo ou o surdo. Em que, as histórias são voltadas para as crianças surdas, e como menciona Peter Hunt (2010), no livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, a característica mais essencial da literatura infantil são os personagens principais, que em sua maioria, pertencem ao contexto do público que será determinado o livro ou a história – como irá ocorrer nas histórias voltadas para a temática infantil surda, no qual os protagonistas das obras serão personagens que não podem ouvir, e que existe uma prevalência da aceitação da cultura surda e o incentivo para a utilização da Língua de Sinais.

Podemos citar como exemplo, o livro *Tibi e Joca – Uma história de dois mundos*, da autora Cláudia Bisol. No romance se é abordado tanto as dificuldades enfrentadas pela família da criança surda, quanto pelas dificuldades que a criança passa ao perceber-se como diferente – no qual Tibi (personagem principal) era uma criança a qual ao nascer não foi detectada a surdez, mas que seus pais percebem que existe uma diferença em seu filho. Porém, no fim, Tibi adapta-se a essa forma de vida e aceita a sua nova cultura.

Encontramos, também, a personagem principal durante o percurso da história aprendendo a falar, juntamente com seus pais, a Língua de Sinais, mostrando que não é fácil compreender inicialmente, mas que aos poucos todos conseguem dominar essa nova língua. E, no final da história, mostra-se que ao se entender que os surdos e os ouvintes possuem culturas diferentes, haverá a felicidade, o amor e a aceitação dessas duas culturas distintas, mas que podem viver em harmonia.

Deve-se ser ressaltado que é comum os pais não percebam a deficiência logo após o nascimento, como ocorreu com Tibi, conforme valida Rosemary Shakespeare (1977, P.57): “Assim a época de reconhecimento de uma deficiência congênita depende da época prevista para cada fase crítica”. Ou seja, dependendo das situações que permeiam os pais, eles poderão identificar mais rápido ou não se seu filho(a) possui alguma diferença perante às crianças da mesma idade.

Além do mais, a psicóloga afirma que existem diversos processos de aceitação que os pais passam e que exige um certo tempo para que haja a aceitação do filho que possui alguma deficiência, como ocorre também com os pais de Tibi. Pois, como se é mostrado no livro, os pais discutem colocando a culpa um no outro por seu filho, Tibi, nascer surdo. Se é mostrado também que essa percepção da surdez do garoto só se surge após ele já possuir uma certa idade, pois ele não consegue escutar o que seus pais falam ou entender que há barulhos que o permeia.

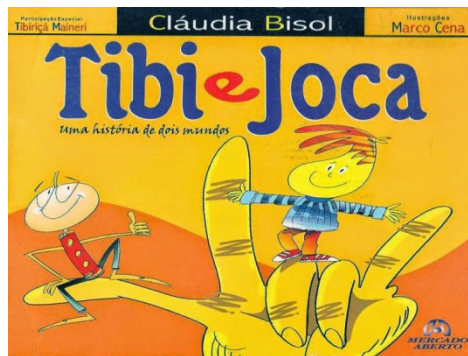


Figura 2: Capa do livro Tibi e Joca – uma história de dois mundos. Fonte: Tibi e Joca – Uma história de dois mundos.

Outro tipo de literatura que podemos encontrar, pertencente ao gênero textual conto, é o livro *A Rapunzel surda*, dos autores Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp – que trabalham com a discursão sobre os surdos e a educação dos mesmos. Carolina e Fabiano são surdos, logo possuem propriedade para redigir sobre a temática, já que presenciam constantemente a vivência de ser surdo.

No livro a temática é a mesma que a história real de *Rapunzel*, dos Irmãos Grimm, porém, a diferença existente é que se abordada a personagem principal com a surdez, mostrando que a mesma pode ser feliz ao lado do príncipe encantado, como no conto de fadas “Rapunzel”.



Figura 3: Páginas do livro *A Rapunzel surda*. Fonte: Livro *A Rapunzel surda*.

Além disso, podemos observar que adentra nesse conto de fadas a questão da identificação que é necessária aos indivíduos. Nessa obra ocorre com o público surdo. Pois, como foi mencionado anteriormente, na história real apenas crianças que são ouvintes se identificariam, já que as crianças surdas teriam dificuldades de conseguir se reconhecer ao ver os personagens se comunicando oralmente, ao invés da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Outro ponto importante que podemos observar nos livros citados acima é a abordagem da fala em LIBRAS e na sua forma escrita. Em que, apesar de possuírem formas da escrita no português, a escrita ocorre também em SignWriting (escrita na

perspectiva expressiva) em LIBRAS. E, além disso, podemos observar que apesar de haver a escrita própria para os surdos, há também uma preocupação dos autores em repassar a informação para as crianças que não possuem uma deficiência auditiva ou que são surdas. Isso será possível, pois, em *Tibi e Joca – Uma história de dois mundos* haverá diversas ilustrações e em *A Rapunzel surda* terá o texto traduzido para a língua portuguesa.

Assim, podemos observar que os livros mencionados possuem uma extrema importância para a criança que não pode ouvir. Pois, é por meio dessas literaturas que será modificado o pensamento desses indivíduos, fazendo com que o mecanismo de defesa do Ego, a Introjecção, que ocorre inconscientemente, passe a ser tratada pelo consciente, trazendo a formação da personalidade de acordo com sua cultura – que é a cultura surda.

Dessa maneira, será causado o empoderamento dos mesmos, fazendo, dessa forma, que haja a quebra da política ouvintista que permeia os indivíduos que não podem ouvir ou que não possuem uma audição completa.

Ademais, será causada a conscientização das crianças que podem ouvir de que quem é surdo é considerado um indivíduo normal e que os mesmos possuem tantas qualidades quanto quem é ouvinte. Assim, quem é ouvinte passará a desde cedo aprender que a diferença entre essas duas culturas é normal e que os sujeitos surdos devem ser tratados equiparadamente aos indivíduos que podem ouvir, sem nenhuma discriminação.

6 | RESULTADOS

O estudo realizado sobre a importância da literatura infantil em LIBRAS para a criança que é surda possuiu como resultados que esse tipo de literatura é essencial para esse público. Pois, a relação de identificação com o mundo e com o outro pelas crianças surdas está rodeado por uma política ouvintista que não possui uma acessibilidade e não dá possibilidades para quem não é considerado “normal” pela sociedade. Isto é, a identificação das mesmas só ocorre, em grande parte, através de pessoas que podem ouvir. Causando, dessa forma, a não aceitação da cultura surda por esses indivíduos, fazendo com que eles adiram atributos de quem é ouvinte – e possui sua cultura de quem pode ouvir, para a sua personalidade. Como por exemplo: tornar-se um indivíduo oralizado, porém deixando de lado a LIBRAS. E, é através da literatura infantil na Língua Brasileira de Sinais que poderá transformar esse mecanismo de defesa de um nível mental inconsciente para o consciente, podendo então trabalhar o mesmo.

Além disso, foi observado, também, que é necessária a divulgação dessas literaturas, pois as mesmas não possuem um grande reconhecimento pela sociedade. Uma vez que, a política ouvintista predomina e a mesma faz com que a cultura surda

não seja valorizada pela sociedade, logo, esse tipo de literatura não necessita ser publicada e nem divulgada.

Entretanto, como foi observado anteriormente, esse tipo de literatura é rica em cultura surda e possuem uma temática voltada para a aceitação dessa, para quem é surdo e até mesmo para quem não pertence à essa cultura. Fazendo assim, que haja um respeito entre essas duas culturas.

7 | CONCLUSÃO

Com essa pesquisa bibliográfica, analisou-se que as crianças surdas ao formar sua personalidade com o princípio de prazer-desprazer - por conta da política ouvintista que permeia contra a cultura surda, faz com que os mesmos queiram aderir à sua personalidade as características boas, como no caso, é a de possuir características de pessoas que podem ouvir, para, assim, adequar-se aos padrões postos pela sociedade. É deixada de lado, então, a cultura surda.

Dessa forma, foi observado que o mecanismo de defesa Introjeção é comum entre os surdos. Pode-se notar que a Introjeção pode se tornar consciente no momento em que esses indivíduos possuem o contato com essa literatura, pois, como foi demonstrado no romance e no conto de fadas, podemos encontrar personagens principais que são surdos, causando o reconhecimento das crianças para com sua cultura. Chegando à conclusão de que é necessária uma divulgação maior dessas obras, que possui muita cultura dentro das mesmas, para que haja a compreensão do sujeito surdo sobre sua cultura e que eles pertencem a um grupo que os aceitam, e que são tão normais quanto às pessoas que podem ouvir.

Para que haja uma compra maior dos livros e uma divulgação que chegasse na população, é necessário que escolas utilizem esses livros infantis sobre a surdez como paradidáticos, no ensino fundamental I, como forma de conscientização tanto para quem não pode ouvir quanto para quem pode ouvir.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Nada na Língua é por acaso. **Presença pedagógica**. Minas Gerais: v. 12, n 17, set/out. 2006.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: Uma história de dois mundos. São Paulo: Editora Mercado Aberto, 2001

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência psicológica**: Mente, cérebro e comportamento. Tradução por Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAGACHE, Daniel. **A Psicanálise**. Tradução por Nelson Leon. São Paulo: Difusão europeia do livro,

1956.

PLATÃO. **A república**. Tradução por Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SILVA, Elizabete Bianca Tinoco. Mecanismos de defesa do Ego. **Psicologia.PT: O Portal dos psicólogos**. Minas Gerais: v. 7, n. 1, p. 1-5, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodernir; ROSA, Fabiano. **A Rapunzel surda**. Rio Grande do Sul: Editora ULBRA, 2005.

SHAKESPEARE, Rosemary. **Psicologia do deficiente**. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

LAS DISCIPLINAS 'PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS' Y SUS CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE QUÍMICA EN BRASIL: UN ESTUDIO DE CASO

Elber Ricardo Alves dos Santos

Governo do Estado de Sergipe, Secretaria de
Estado de Educação
Aracaju/SE

Lenalda Dias dos Santos

Faculdade Pio Décimo, Curso de Licenciatura em
Química
Aracaju/SE

Maria Clara Pinto Cruz

Faculdade Pio Décimo, Curso de Licenciatura em
Química
Aracaju/SE

RESUMEN: La formación inicial de profesores de química, en Brasil, aún parece estar enraizada en la herencia dejada por los paradigmas de racionalidad técnica. Existen severas críticas a la disociación que hay entre la teoría y la práctica. De ahí, que el presente estudio se centrara en el análisis de la formación inicial de licenciados en química, de una institución privada de enseñanza superior, de la región del nordeste de Brasil. A fin de realizar este estudio fueron indispensables, como referencia teórica: Freitas (2002), Gatti Júnior (2008), Pereira (2000), Roldão (1999) y Torcato (2011). Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, los documentos pertinentes al curso mencionado, tales como el proyecto pedagógico, matrices curriculares y resúmenes del contenido de las

disciplinas, fueron analizados. Se observó que la institución presenta importantes contribuciones para la formación docente en química dentro de una perspectiva reflexiva e investigativa.

PALABRAS-CLAVES: Formación Docente. Licenciados en Química. Profesor Reflexivo e Investigador.

ABSTRACT: The initial training of chemistry professors in Brazil is still rooted in the legacy left by the paradigm of technical rationality. There is severe criticism of the disassociation between theory and practice. Therefore, the current study was focused on the analysis of initial training of graduates in Chemistry from a private institution of Higher Education in the Northeastern of Brazil. In order to accomplish such a study, the following authors were indispensable as theoretical reference: Freitas (2002), Gatti Júnior (2008), Pereira (2000), Roldão (1999) and Torcato (2011). With the intention to reach the proposed objectives, the program pertinent documents such as the teaching project, curricular matrices, and course syllabi were analyzed. It was observed that the institution provides important contributions in teaching training with a reflective and research perspective.

KEYWORDS: Teaching Training. Graduates in Chemistry. Reflective Professor and Researcher.

1 | INTRODUCCIÓN

Los cursos de licenciatura en Brasil tuvieron inicio en el siglo XX, con el objetivo de crear profesores que fuesen preparados para el trabajo docente. No obstante, *a priori*, las matrices curriculares fueron desarrolladas con fuertes características de la formación equivalente al bachillerato. De esa forma, los que se graduaron cursaban los tres primeros años de disciplinas técnicas y relacionadas al trabajo del químico, para entonces solamente, en el último año del curso, presentarles las disciplinas referentes a las prácticas pedagógicas (AYRES, 2005).

Ese legado que esos cursos dejaron, aún permea, aunque de forma camuflada, la construcción de currículos de licenciaturas en el país; de la misma forma, contribuye para la manutención de una visión limitada referente al quehacer pedagógico: la que para ser docente, solamente sea necesario la conexión de un amplio conocimiento específico y algunas técnicas pedagógicas. Los individuos que así enfrentan el trabajo del profesor no se incomodan con el hecho de que diariamente en la sala de clase, hay muchas dudas y no se puede lidiar con ellas mediante el uso de recetas estancadas y acabadas, que por sí no comprenden la verdadera complejidad que constituye el acto docente.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje al ser encarados de esa forma intensifican las características que marcan la enseñanza tradicional, basada en la transmisión de contenidos y su simple asimilación por los discentes. Eso contribuye para la manutención de una enseñanza casi que enteramente desvinculada de los procesos de reflexión e investigación, por parte de los estudiantes, así como la autorreflexión e investigación de su práctica pedagógica en lo que atañe al cuerpo docente de las instituciones.

No obstante, se sostiene que la manera con que el profesor enseña sus clases está íntimamente relacionada a sus vivencias anteriores como alumno. De ahí, que un docente que presenciara casi todas sus clases orientadas en el modelo de transmisión y recepción, tienda a repetir ese comportamiento en su práctica.

Lo que se ha percibido, en la actualidad, es la cantidad enorme de críticas dirigidas a los procesos de enseñanza como un todo, sean ellas relacionadas a la Educación Básica o a la Enseñanza Superior, con énfasis en las dicotomías que acaban por intensificar el abismo que existe entre las teorías educativas y las prácticas pedagógicas.

Con la intención de superar la presencia de tan enorme paradigma relacionado a la formación inicial de profesores en Brasil, nuevas Directrices Curriculares para Cursos de Formación de Profesores de Educación Básica fueron implantadas por el Consejo Nacional de Educación en el año 2002.

Art. 10 La carga horaria de los cursos de Formación de Profesores de la Educación Básica, en el nivel superior, en cursos de licenciatura, de plena graduación, será realizada mediante la integración de, mínimo, 2.800 (dos mil ochocientas) horas, en las cuales la articulación teoría- práctica garantice, en los términos de sus proyectos

pedagógicos, las siguientes dimensiones de los componentes comunes:

I. – 400 (cuatrocientas) horas de práctica como componente curricular, vividas a lo largo del curso;

II. – 400 (cuatrocientas) horas de práctica curricular supervisadas a partir del comienzo de la segunda mitad del curso;

III. – 1800 (mil ochocientas) horas de aulas para los contenidos curriculares de naturaleza científico cultural;

IV. – 200 (doscientas) horas para otras formas de actividades académico-científicas-culturales (BRASIL, 2002, p. 01).

Por lo tanto, se percibe que las principales modificaciones adoptadas se refieren al aumento de la carga horaria de las prácticas supervisadas y de la práctica de la enseñanza como componente curricular a lo largo del curso, lo cual causó un aumento de la carga horaria total mínima para ser cumplida en un curso de Licenciatura Plena en Brasil.

Las alteraciones propuestas pueden colaborar significativamente para el progreso en la formación inicial de profesores, en virtud de que los futuros licenciados presentarán un contacto mayor con discusiones acerca de su futura profesión, así como también estarán más dispuestos a realizar reflexiones e investigaciones acerca del quehacer pedagógico, siendo que podrán aproximarse más a la realidad de las instituciones de Educación Básica.

Conviene destacar además, que entre los principales objetivos anhelados por tales cambios, existe el estímulo a los procesos de reflexión e investigación acerca de cómo van ocurriendo las prácticas pedagógicas en los ambientes escolares. No obstante, los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar atentos para evaluar en qué ocasiones tales alteraciones en las matrices curriculares de los cursos de licenciatura están, efectivamente, contribuyendo para un avance en la formación inicial de profesores capaces de realizar reflexiones e investigaciones sobre su práctica pedagógica.

La institución privada de Enseñanza Superior seleccionada para este estudio de caso, Asociación de Enseñanza y Cultura “Pío Décimo”- Facultad Pío Décimo, ofrece 100 (cien) puestos anuales en su proceso selectivo, cincuenta puestos por semestre, exclusivamente en la modalidad presencial, para el curso de Licenciatura en Química, desde el año de su fundación en 2008. El campus de la institución está localizado en el estado de Sergipe y posee disponibilidad de otros cursos de licenciatura y cursos de pos graduación en el área educativa, lo que hace evidente su relevante contribución en lo que tiene que ver con la formación de profesores en el estado. Además, es indispensable destacar que el curso de Licenciatura en Química alcanzó, en el último año, el concepto máximo “5” en la evaluación institucional realizada por el Ministerio de Educación.

La opción de seleccionar el curso de Licenciatura en Química de la referida institución como objeto de este estudio fue motivada por el hecho de que, entre varias instituciones educativas de Enseñanza Superior y de naturaleza privada existentes en

todo el estado, apenas esa, ofrece el referido curso, lo cual justifica la relevancia en realizar la presente investigación.

Además, al ofrecer esa licenciatura, la institución contribuye para la disminución de la falta de profesores de Química en el estado y consecuentemente en el país. De la misma forma, con el presente estudio, se puede fácilmente suministrar importantes datos acerca de las mejoras que se consideran urgentes en lo que tiene que ver con el proceso de formación inicial de profesores en Brasil.

2 | CONTRIBUCIONES DE LAS DISCIPLINAS ‘PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS’ A LA FORMACIÓN DOCENTE EN QUÍMICA

De acuerdo con el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) analizado, éste presenta una carga horaria total de 2.832 (dos mil ochocientos treinta y dos horas), distribuidas a lo largo de 3 (tres) años, o sea, 6 (seis) semestres, cuya integración ocurre mediante la siguiente distribución:

- Contenidos Curriculares: 1.746 (mil setecientos cuarenta y seis) horas.

Divididas en 2 núcleos de contenidos.

- Prácticas Pedagógicas como componente curricular: 414 (cuatrocientas-catorce) horas. Distribuidas en disciplinas de “Prácticas Pedagógicas”, que están presentes en la matriz curricular del primero al último semestre del curso.
- Prácticas Supervisadas en Enseñanza: 400 (cuatrocientas) horas. Divididas en 3 prácticas, respectivamente en el cuarto, quinto y sexto semestres del curso.
- Trabajo de Conclusión de Curso (TCC): 72 (setenta y dos) horas. Realizado en el último semestre del curso, a través de 3 etapas: elaboración del proyecto de investigación, calificación del proyecto y producción de la monografía.
- Actividades Académico-Científico-Culturales (complementarias): 200 (doscientas) horas.

La matriz curricular del curso contempla 2 (dos) núcleos de contenidos dirigidos hacia la formación del profesor de Química; el primero, Núcleo de los Contenidos Básicos, comprende: Matemática- 216 (doscientas dieciséis) horas, Física- 162 (ciento sesenta y dos) horas, Química- 612 (seiscientos doce) horas. Contenidos Profesionales - 432 (cuatrocientas treinta y dos) horas. Contenidos de Licenciatura- 324 (trescientas veinte y cuatro) horas, lo cual juntas, equivalen a 1.746 (mil setecientos cuarenta y seis) horas. En el segundo Núcleo de Contenidos de Prácticas, hay: Prácticas Supervisadas

– 400 (cuatrocientas) horas, Actividades Académico-Científico-Culturales – 200 (doscientas) horas, Prácticas Pedagógicas – 414 (cuatrocientas catorce) horas y Trabajo de Conclusión de Curso – 72 (setenta y dos) horas.

Es importante con esto, analizar si los profesionales (licenciados) están formándose en la perspectiva crítica de inserción en la realidad y en las exigencias de la sociedad contemporánea, tales como la utilización de la Química para la ciudadanía, producción de conocimiento en Química para el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones y la difusión de ese conocimiento de manera contextualizada.

El curso adoptó la primera matriz en el primer semestre del año 2008 y siguió con ella hasta el segundo semestre del año 2009. A partir del primer semestre del año 2010, fueron realizadas alteraciones en el documento, que por su vez, siguen de la misma forma hasta los días actuales.

No hubo alteraciones en la disciplina de **Prácticas Pedagógicas I - Fundamentos Educativos**, que continua completando un total de 54 (cincuenta y cuatro) hora teóricas, 18 (dieciocho) horas prácticas, totalizando 72 (setenta y dos) horas. La presencia de esa disciplina en el primer semestre del curso es imprescindible, porque de acuerdo con su contenido, se trabaja con un abordaje teórico-práctico reflexivo de los fundamentos históricos de la educación, de la evaluación, del aprendizaje y de la didáctica. Además, se hace un abordaje analítico-reflexivo de la historia de la educación en Brasil, permeando políticas públicas y tendencias pedagógicas, lo cual puede contribuir en forma substancial para una aproximación inicial entre el futuro profesor y la realidad educativa.

Desde el punto de vista de Gatti Junior (2008), comprender la historia de la educación es de una importancia fundamental, a medida que se expanden la memoria y la experiencia, así como las posibilidades pedagógicas referentes a las diversas realidades educativas pasadas. Para ir más allá de esa visión, se percibe la educación como construcción social mientras restaura el sentido de acción diaria de cada educador. Con relación a los contenidos de la práctica como componente curricular, exigidos por la legislación, el segundo semestre del curso permaneció con la disciplina **Prácticas Pedagógicas II - Organización de la Escuela**, con 18 (dieciocho) horas prácticas, completando un total de 36 (treinta y seis) horas. El objetivo de la disciplina permite que el futuro profesor aborde de forma teórico-práctica reflexiva la organización administrativa y didáctico-pedagógica de la escuela, permeando las

concepciones de currículos, planeamientos y proyectos político-pedagógicos.

De acuerdo con Freitas (2002), entender la organización escolar permite percibir los procesos de socialización entre los profesores y las presiones a que estos individuos están sometidos en su vida cotidiana laboral. Además, posibilita que el docente principiante esté más habituado a comprender históricamente los hábitos de su institución. Por otro lado, posibilita aún, la adopción de posturas críticas frente a la busca de alternativas para lidiar mejor con las imposiciones contradictorias en su ambiente de trabajo.

Al dar continuidad al análisis de las disciplinas que componen el tercer semestre del curso, se percibe que las **Prácticas Pedagógicas III - Trabajo Docente**, no pasó por modificaciones con la implantación del nuevo currículo y siguió con una carga

horaria total de 36 (treinta y seis) horas, divididas en 18 (dieciocho) horas teóricas y 18 (dieciocho) horas prácticas.

Entre los contenidos estudiados en esa disciplina, se observa el énfasis cedido al abordaje teórico y práctico reflexivo de las matrices epistemológicas del trabajo docente: empirismo, apriorismo e interaccionismo. Llega a ser relevante señalar que la existencia de la disciplina, asociada al profundizar tales matrices, fundamenta la comprensión de la relación sujeto/objeto en el proceso de formación del conocimiento humano y permite la realización de reflexiones acerca de la teoría y práctica de la relación pedagógica.

El distanciamiento que existe entre teoría y práctica, en la opinión de Pereira (2000) puede tener su causa principal en el hecho de que las instituciones públicas de Enseñanza Superior estuvieron, por un largo período, preocupadas con la formación del investigador dejando a cargo de las instituciones particulares los cursos de formación de profesores. De esta forma, los licenciados no están acostumbrados a encarar su trabajo pedagógico como objeto de la investigación. Con eso, la concretización de una matriz curricular dirigida hacia la investigación en la enseñanza contribuye, de manera expresiva, para la formación de profesores capaces de reflexionar e investigar sobre su propia práctica.

En el cuarto semestre, la disciplina **Prácticas Pedagógicas IV - Informática Educativa** sufrió una disminución de 18 (dieciocho) horas teóricas, no obstante permaneció con su carga horaria práctica inalterada, 36 (treinta y seis) horas, lo cual culmina en 54 (cincuenta y cuatro) horas en total, contrario a las 72 (setenta y dos) horas como constaba en el primer currículo.

La disciplina propone realizar un estudio introductorio de los enfoques teóricos e investigaciones pertinentes al campo de la enseñanza de la Química, utilización de software y programas de apoyo a la enseñanza y desarrollo de materiales didácticos a través de computadores.

Santos (2008) sostiene que la coyuntura actual ha sufrido grandes transformaciones científico-tecnológicas y eso señala evoluciones en las instituciones escolares. Inicialmente, ocurre el extrañamiento, la desconfianza y hasta el rechazo, no obstante, la escuela acaba por incorporar las nuevas tecnologías en sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, Nevado (2004) sostiene que la formación docente es continua y, por lo tanto, también comprende la experiencia profesional del profesor, a fin de que él conserve todo lo que le parece apropiado, pero incorpore las innovaciones a su práctica con vistas a un mejor aprendizaje por parte de sus alumnos.

Para Lacerda (2012), frente a la enorme modernidad tecnológica, emerge la necesidad de convertir la informática presente, en el contexto educativo, mediante su uso en diversas disciplinas. Eso posibilita el uso y la aproximación de varias herramientas en la realidad de la escuela y de la actividad cotidiana. Marcon (2009) alega que es indispensable una relación más próxima entre la educación y los instrumentos de comunicación. Para este fin, tales recursos deben estar presentes en

el medio educativo como fundamento de nuevas prácticas, nuevos valores y de una escuela con futuro.

En el quinto semestre, a pesar de no haber sufrido modificaciones en su carga horaria, la disciplina **Prácticas Pedagógicas V – Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza**, también presenta contribuciones significativas al licenciado en Química, ya que ésta busca repensar la práctica educativa en la enseñanza de la Química a partir de la utilización de recursos tecnológicos y materiales alternativos, elaborados por los propios discentes.

De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza de Nivel Medio (1999):

La recomendación del uso de recursos didácticos, incluyendo algunos materiales específicos, se hace en casi todas las propuestas curriculares. No obstante, en la práctica, no siempre está claro el papel de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como lo adecuado uso de esos materiales, sobre los que se proyectan algunas expectativas indebidas (p.23).

Conviene resaltar, no obstante, que los recursos didácticos son apenas herramientas complementarias, y no se debe utilizar demasiado determinado recurso por modas o acomodación. Ellos deben permitir que el alumno se aproxime a la realidad, emplee la capacidad de observación, imponiendo desafíos que estimulen su revelación, desarrollen de forma más concreta la experimentación y consigan ilustrar situaciones más abstractas mediando las relaciones a fin de que se apropien del conocimiento.

La disciplina **Prácticas Pedagógicas VI – Tópicos Actuales para la Enseñanza de la Química** contaba con una carga horaria total de 40 (cuarenta) horas, divididas en 20 (veinte) horas teóricas y 20 (veinte) horas prácticas; con la implantación del nuevo currículo, esta pasó a representar 54 (cincuenta y cuatro) horas teóricas y 18 (dieciocho) horas prácticas, con un total de 72 (setenta y dos) horas.

La disciplina trata de actualizaciones de la enseñanza de las Ciencias y de la Química, su importancia y recursos didácticos disponibles, así como también avances presentados en publicaciones especializadas que involucran, especialmente, la química ambiental y de la vida cotidiana, con la finalidad de permitir que los futuros docentes puedan superar, en su práctica, los distanciamientos existentes entre el conocimiento científico y la práctica pedagógica.

Torcatto (2011) reitera que en Brasil y en el mundo, diariamente se ha debatido la problemática ambiental en las más variadas áreas del conocimiento. Por lo tanto, se hace indispensable analizar tales temas en cursos de formación de docentes, considerando el contexto social, político, cultural y económico. Se percibe que la sociedad ha estado cada vez más amenazada por problemas de orden ambiental, degradación de los ecosistemas y del ambiente en su totalidad.

Por lo tanto, minimizar los riesgos originarios de los agravantes socio ambientales es tarea que necesita ser compromiso de todos los sectores del conocimiento. En este

contexto, los profesores asumen un papel central para la inclusión de la educación ambiental en la formación de ciudadanos crítico-reflexivos conscientes de la biología, capaces de enfrentarse a la actual crisis socio ambiental mediante el uso de la sustentabilidad, considerando la relación dialéctica acción-reflexión (ibídem).

La disciplina **Prácticas Pedagógicas VII – Proyectos Interdisciplinarios** hace parte del sexto semestre del curso y permaneció con 18 (dieciocho) horas teóricas y 54 (cincuenta y cuatro) horas prácticas, representando un total de 72 (setenta y dos) horas. Su contenido programático busca contemplar la interdisciplinariedad desde una perspectiva holística, contando con la participación de docentes de otras áreas del conocimiento, con vistas a realizar talleres didácticos y elaboración y ejecución de proyectos interdisciplinarios a medida que articulan teoría y práctica pedagógica.

La interdisciplinariedad como práctica educativa ha sido una alternativa viable capaz de facilitar el proceso de la enseñanza aprendizaje. Ella surge como una alternativa de integrar las disciplinas y unificar el conocimiento, entonces fragmentado. En ese tipo de trabajo, se parte de un tema químico social, que poseía relevancia para la realidad cultural del alumno. De esta forma, es posible realizar una práctica contextualizada, donde el alumno, debidamente motivado, participa activamente de la construcción de su conocimiento.

Según Cardoso *et al.* (2008):

En la enseñanza, la práctica interdisciplinaria, tiene significado para la integración y compromiso de los educadores, en un trabajo conjunto de integración a fin de superar la fragmentación de la enseñanza (p. 26).

Con el avance de la tecnología y de los medios de comunicación, proporcionados por la globalización, se observa la creciente necesidad de aplicar una metodología de la enseñanza capaz de proporcionar una formación integral, de manera que el que se educa pueda actuar críticamente frente a los problemas cotidianos.

Para Cardoso *et al.* (2008), la interdisciplinariedad puede ser entendida como un complemento del conocimiento entre disciplinas que poseen identificación y tópicos comunes a ambas. Desde este punto de vista, debe haber una integración de objetivos, planeamientos y actividades para que el conocimiento no ocurra de forma aislada y sin fomentar diálogos. Japiassú (1976) afirma que ésta puede ser considerada la solución para la fragmentación del conocimiento como hoy se percibe, contribuyendo directamente para la mejora de la calidad de vida y de la enseñanza.

De esta forma, mediante el análisis de todos los puntos abordados en el transcurso del capítulo, además de observar la legislación específica en todas sus exigencias, la matriz curricular del curso de Licenciatura en Química en cuestión, puede contribuir para la formación de un docente crítico, capaz de realizar reflexiones e investigaciones sobre la propia práctica a medida que presenta posibilidades de superación de la racionalidad técnica.

La organización y distribución de las disciplinas, al contemplar la incorporación de las Prácticas Pedagógicas de I a VII del primero al último semestre del curso

posibilita al profesor, aproximarse constantemente, mediante el uso de reflexiones y investigaciones, a la complejidad que circunda la práctica docente y la realidad escolar como un todo.

Apple (1997) y Roldão (1999) sostienen que la reflexión en la acción y sobre la acción permite que los docentes se perciban como constructores de currículo, en cuanto abandonan la simple posición de ejecutores. En este contexto, la reflexión sobre la práctica posibilita que los profesores alteren, construyan y desarrollen los currículos de manera que encuentren los caminos más adecuados para la consecución de las metas deseadas.

Segundo Reis (2011) la creación de un currículo transcurre por la modificación de las concepciones previamente presentadas por los docentes y por la elaboración de nuevos conocimientos didácticos. Los procesos reflexivos realizados por los profesores permiten equilibrar la autoridad que los argumentos racionales de los documentos de currículo poseen con la propia autoridad docente surgida de las experiencias.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente artículo presentó discusiones que comprenden la concepción de la matriz curricular del curso analizado, desde su autorización ministerial en el año 2008 hasta la fecha actual. Fueron presentadas también, las modificaciones por las cuales pasó la matriz curricular, así como las características y especificidades inherentes a las disciplinas dirigidas hacia la formación del professor: las Prácticas Pedagógicas.

Se llegó a percibir, a lo largo de toda la investigación, que los esfuerzos empeñados para la construcción de una matriz curricular que favoreciese momentos de contacto con el campo de la actuación de los estudiantes, fueron de gran relevancia para la formación docente en Química, lo que acaba por contribuir para mayores momentos de reflexión e investigación sobre la práctica.

Además, vale mencionar que las horas que se refieren a las prácticas pedagógicas se encuentran distribuidas, a lo largo de todo el currículo, en forma de disciplinas, no quedando restringidas apenas a algunos semestres, lo que sugiere preocupación con el diálogo y la integración entre las diversas disciplinas que componen el currículo de Licenciatura en Química.

Sobre este punto, los análisis de las matrices curriculares fueron indispensables para una mejor comprensión acerca de cómo se ha pensado en la formación de un licenciado en Química, en la institución de enseñanza participante en la investigación, y contribuyeron de manera significativa para un mejor entendimiento acerca de la formación propiciada por la institución, en lo que tiene que ver con la formación docente en química para la reflexión y la investigación sobre la práctica pedagógica.

REFERENCIAS

APPLE, M. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997. 156 p.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. *et al.* (Org.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p. 182 – 197.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 1999.

. Resolução CNE/CP nº 2. **Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília, DF, 19 de fevereiro de 2002.

CARDOSO, F. S. *et al.* Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 1, n. 01, p. 22-37, jan/abr, 2008.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, 2002.

GATTI JÚNIOR, D. A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 219-246, set/dez, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LACERDA, M. **Informática como disciplina obrigatória na educação básica**. In: IX Encontro virtual de documentação em software livre e VI Congresso internacional de linguagem e tecnologia online, (Anais) Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 2012. p. 1-10.

MARCON, K. Inclusão digital: apropriação dos meios de desafios emergentes. In: TEIXEIRA, A. C.; MARCON, K. (Org.). **Inclusão digital**: experiências, desafios e perspectivas. Passo Fundo: Editora Universitária, 2009. p. 246-259.

NEVADO, R. A. Novos possíveis na formação de professores. In: FRANCO, S. R. K. (Org.). **Informática na educação**: estudos interdisciplinares. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 75-103.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. 72 p.

ROLDÃO, M. C. **Gestão curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999. 94 p.

SANTOS, I. A. **Diversidade na educação**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Cornélio Procópio: Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, 2008. 40 p.

TORCATO, A. I. **Novas tecnologias e temas atuais no ensino de química**. Brasília: Instituto AVM, 2011. 70 p.

* A presente investigação constitui um recorte do quarto capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Química” apresentada ao Programa de Formação Avançada em Educação da Universidad de la

Empresa. Sua versão final, no idioma espanhol, foi revisada pelo Dr. Fred Hector Nieto, Ph.D. Ex-diretor do Departamento de Línguas da Columbia University. Ex-diretor do Programa de tradução e interpretação da Northern Arizona University. Uruguaio, tradutor, intérprete e professor de línguas por mais de 50 anos. nietoporto@hotmail.com

PROFESSOR ARTICULADOR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA ESCOLA SESI-RS

Sônia Elizabeth Bier

Serviço Social da Indústria- SESI/RS
Porto Alegre - RS

Danielle Schio Rockenbach

Serviço Social da Indústria- SESI/RS
Porto Alegre, RS

Luiza Seffrin Zorzo

Serviço Social da Indústria- SESI/RS
Porto Alegre, RS

Joice Welter Ramos

Porto Alegre, RS

Marta Moraes Bitencourt

Porto Alegre, RS

RESUMO: O estudo tem como objetivo analisar as contribuições de uma escola que contextualiza em sua prática o mundo do trabalho e a excelência acadêmica para a formação integral do aluno, impulsionando-o à construção de seus projetos de vida. Neste relato, discutiremos possibilidades de articulações de espaço e tempo escolares em uma instituição que respeita os diferentes estilos e formas de aprender, as diversas realidades, culturas e linguagens dos jovens a partir da experiência de professores (chamados de Professores Articuladores) com seus alunos da Escola de Ensino Médio do Serviço Social da Indústria- SESI/RS. Embora sendo uma experiência de

apenas quatro anos, os primeiros resultados já repercutem em todos os âmbitos escolares, contribuindo com ações e projetos, e sinalizam novas possibilidades de trabalhar com alunos que estão vivenciando a adolescência e a juventude, favorecendo os efeitos da escola para os jovens e potencializando os interesses e os modos de ser e de aprender de cada jovem-aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Professor Articulador, Aprendizagem, Jovens.

ABSTRACT: The study has the objective to analyze the contributions of a school that contextualizes in its practice the world of work and the academic excellence for the integral education of the student, impelling him for the construction of his life's project. In this chapter, we will discuss the possibilities to articulate the school space and time in an institution that respects diverse styles and ways to learn, as well as the many realities, cultures, and languages of youth, since the experience of teachers (called articulator teacher) with their students of Serviço Social da Indústria- SESI High School, placed in the Rio Grande do Sul State. Although there are only four years of experience, the first results already reverberate in all school segments, providing actions and projects, and showing new possibilities to teach students that are experiencing the adolescence

and the youth, favoring the school effects for youth and strengthening the interests and the ways of being and learning of each youth-student

KEYWORDS: Education, Articulator Teacher, Learning, Youth.

1 | INTRODUÇÃO

No início do ano de 2014, a Escola de Ensino Médio do Serviço Social da Indústria-SESI/Rio Grande do Sul, que nesse mesmo ano iniciara seu funcionamento, lançou mão de um dispositivo visando à articulação e à elaboração das mais diversas experiências, aprendizagens e estilos para impulsionar a construção do conhecimento e de projetos de vida dos seus alunos. Nosso artigo surge, então, da interrogação sobre como uma escola que contextualiza em sua prática o mundo do trabalho e a excelência acadêmica pode contribuir para a formação integral do aluno e impulsionar a construção de seus projetos.

A presença de Professores Articuladores foi pensada na Escola SESI/RS a partir da necessidade de acompanhar e auxiliar o aluno no seu percurso escolar durante os três anos do Ensino Médio. Conforme Coutinho (2011, p. 6), “o encontro do jovem com a escola e com a Educação envolve bem mais do que a aquisição de conhecimento, possibilitando o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos...”. Através do diálogo crítico-reflexivo de temas que estão na pauta da vida dos jovens, a relação do jovem com a escola é investida de novos sentidos. Isso ocorre através da circulação dos discursos, das falas, dos laços sociais, dos conhecimentos e da diversidade juvenil no tempo e espaço escolar.

A partir de mecanismos específicos, cada aluno da escola escolhe um professor para ser seu Professor Articulador. Com periodicidade semanal, esse Professor acompanha, durante o período letivo, o seu grupo de alunos. Os encontros ocorrem em grupo ou de forma individual, a partir da demanda do aluno, ou pelo convite do Professor Articulador. Nesses encontros, o diálogo parte de temas estruturantes que são desenvolvidos junto aos alunos. O Professor, nessa proposta, não desenvolve os descritores específicos de sua área e componente curricular de atuação na escola, pois, para o encontro com o Professor Articulador, não há o horário específico de uma aula, no entanto, busca-se garantir um espaço dentro do horário escolar para que os encontros sejam realizados. Eles são desenvolvidos de forma dialogada, podendo também ser utilizadas outras estratégias selecionadas pelos Professores, como textos, música, pesquisas em sites, etc.

Os temas estruturantes previstos para essa modalidade - Professor Articulador - são norteadores para os encontros e foram selecionados a partir de temáticas que estão na pauta da vida dos jovens: perpassam as diferentes culturas juvenis e auxiliam na estruturação dos projetos futuros, tais como, trajetória escolar, orientação para os estudos, vida profissional, dentre outros. Decidido o tema estruturante, professor e aluno estabelecem, se necessário, estratégias, ou elaboram um plano de trabalho,

percorrendo conjuntamente uma reflexão sobre como o jovem/aluno alcançará seu objetivo. Quais são seus projetos de vida? Quem vai lhe ajudar? Como o jovem, neste processo, vai se comprometer? Essas são algumas interrogações dialogadas nesse desenho escolar que se apresenta.

2 | O PROFESSOR ARTICULADOR E O ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR

<i>Compositor de destinos</i>	<i>Nem foi tempo perdido</i>
<i>Tambor de todos os ritmos</i>	<i>Somos tão jovens</i>
<i>Tempo Tempo Tempo Tempo</i>	<i>Tão jovens, tão jovens</i>
<i>Entro num acordo contigo</i>	Tempo perdido, Legião
<i>Tempo Tempo Tempo Tempo</i>	urbana.
Oração ao tempo, Caetano	
Veloso.	

Os versos acima traduzem algumas perspectivas sobre o tempo. No trabalho do Professor Articulador, ele é um elemento importante. Na verdade, aliado ao espaço, o currículo das Escolas SESI/RS considera o tempo – em relação à aprendizagem dos alunos e em relação às culturas juvenis. Paulo Freire (1993, p. 10) registrou que “o tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria”. Seguindo o conselho freireano, as Escolas SESI/RS ressignificaram o tempo escolar, e perceberam que “os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa.” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola (SESI/RS, 2013, p. 27), a metodologia proposta reflete os princípios da pedagogia ativa, justificando o desenvolvimento de projetos, tensionados pelas questões do mundo do trabalho e pelas três dimensões propostas para o currículo. Isso ocorre no âmbito de uma matriz tridimensional, em que conceitos estruturantes das áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), níveis de complexidade (descobrir e significar; criar; inovar) e modos de fazer e pensar (Culturas Juvenis; Projetos de Vida e Trabalho; Patrimônio Cultural Integrado; Construções Criativas e Tecnologias Contemporâneas) se encontram. As Escolas SESI/RS constituem-se em um espaço sociocultural, à medida que

analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, adultos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p. 1)

Dessa forma, as Escolas SESI/RS abrem espaço para o trabalho do Professor Articulador e para as culturas juvenis. Pais (2006) coloca que as culturas juvenis

podem ser vistas de duas formas: a partir das formas prescritivas, impostas pela sociedade, e a partir das performances cotidianas. Tomamos as culturas juvenis como performativas, pois “ser/estar/parecer ‘jovem’, numa leitura atual, é dizer que se é dono de uma identidade juvenil – é assumir uma prática cultural” (GARBIN, 2009, p. 13). Juarez Dayrell, ao problematizar a diversidade cultural na escola, aponta alguns questionamentos importantes que às vezes são esquecidos na dinâmica escolar. Quem são estes jovens que estão na escola? Qual significado tem a escola para eles? Que sentido tem o Ensino Médio para estes jovens? Que significado terão as experiências vivenciadas no espaço-tempo escolar durante o Ensino Médio? Em geral, “a diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição [...] ou na do comportamento [...]. A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos [...]”. (DAYRELL, 1996, p. 5). Tal diversidade também é traduzida pela composição de diferentes estilos e formas de aprender que compõem o grupo de alunos e que se desdobram em outros contextos que não só escolar.

Tendo em vista que nas Escolas SESI/RS desenvolve-se a excelência acadêmica contextualizada com o mundo do trabalho, de que forma o Professor Articulador contribui para que o tempo na escola seja “um compositor de destinos”, e não um “tempo perdido”?

Em um grupo de diálogo (BOHM, 1989) realizado na Escola SESI/RS, na cidade de Pelotas/RS, os alunos do 3º ano foram convidados a falar sobre a experiência com o Professor Articulador e o espaço-tempo escolar. Esse grupo de alunos ingressou na Escola em 2014, sendo, assim, a primeira turma de concluintes do curso de Ensino Médio da instituição, e os primeiros a terem a experiência do Professor Articulador ao longo do curso. As perguntas norteadoras foram: como você define o Professor Articulador? Como você percebe a atuação do Professor Articulador em relação a estar em uma escola de turno estendido? O professor articulador auxiliou no entendimento e significação das experiências vividas no Ensino Médio? Em relação ao seu projeto de vida, como você avalia ter um Professor Articulador? Como seria esta Escola sem o Professor Articulador?

O primeiro momento do grupo de diálogo, tal como registrado por Bohm (1989, p. 9), foi reservado para falar sobre o que é dialogar (diálogo é um dos princípios das Escolas SESI/RS), “trocando ideias sobre o porquê de estarmos interessados em dialogar, o que o diálogo significa, e assim por diante. - Eu não acredito que seja sábio começar um grupo de diálogo antes de passar por tudo isso”. Para melhor ouvir e entender as narrativas dos jovens foi importante sinalizar o que é dialogar, e que isso implica, também, em uma reflexão coletiva, em que as opiniões pessoais ficam em suspenso para que se possa analisar em profundidade o tema exposto. Ao final do diálogo, é possível que as opiniões tenham mudado, ou não, pois não é esse o objetivo dele, e sim ouvir as expressões de todos. Dessa forma, “convicção e persuasão não são chamadas para estar presentes em uma sala onde se quer ter um diálogo”. (BOHM, 1989, p. 13). A organização da sala do encontro também foi levada

em consideração, pois “uma noção básica para um diálogo é a de colocar as pessoas sentadas em um círculo. Este arranjo geométrico [...] permite um processo direto de comunicação”. (BOHM, 1989, p. 9).

Destacamos, assim, alguns excertos do grupo de diálogo:

- Nessa escola tem diferença.
- Eu conversei sobre notas, em relação às matérias que eu tinha que estudar, o que focar.
- Além de ser o professor, eles procuram a gente. Às vezes não vou falar com ele, mas ele procura para saber. Não é um professor apenas. Todos se tornam articuladores. Todos se juntam e ajudam a gente.
- Tanto no acadêmico quanto na vida. Eles são proativos. Não como na escola comum que o professor vem, coloca a matéria no quadro e deu. Aqui não.
- Não é como nas outras escolas, eles fazem de tudo para a gente aprender.
- Quando a gente entrou aqui, a gente não sabia como organizar nosso horário por ter o turno estendido. Ele nos ajudou a organizar. Quando a gente entrou foi difícil. Agora já acostumou.
- O horário é na sexta mas posso procurar na segunda, qualquer horário. Ou marca horário. Desde o primeiro ano estou com ele. Foi o primeiro professor a falar comigo na escola. Todos vão se tornar professor articulador.
- Articulador faz parte da escola. Se não tivesse, ia ter sem esse nome, por causa da temática da escola.
- Eu acho que a escola é assim porque tem os professores articuladores.
- A gente precisa do suporte desse professor. Se não ia acabar que a gente não ia conseguir fazer nada.
- Acho que se não fosse eles já teria desistido no 1º ano, porque é um mundo diferente. Tu vem de uma realidade, onde o professor só conversa o básico. Aqui não.
- Tu passa três anos da tua vida com o acompanhamento daquela pessoa. No primeiro ano era como se eu tivesse em outro planeta. Muito diferente das outras escolas. Eu não tinha relacionamento com os professores antes. Eu tinha que ter aula e pronto. Aqui não, eles se importam. Eu comecei a me interessar mais pelo mundo acadêmico. Me foquei mesmo. A escola como um todo proporcionou e mudou a minha vida completamente.
- Tu evolui não só na escola, mas na vida. Tu amadurece mesmo. Muda muito.
- Foi uma coisa muito importante. Fez a gente pensar nas nossas escolhas.
- Nessa caminhada, nos três anos, nos ajudam a saber o que queremos. E ajudam a traçar planos para chegar até lá.

Também consideramos importante realizar uma entrevista com um dos Professores Articuladores da Escola, a partir das mesmas questões apresentadas aos alunos no grupo de diálogo. Apresentamos abaixo um excerto:

- Dentro da experiência que estou tendo desde 2014, essa proximidade é algo que não se vê em outras escolas. Proximidade e confiança, é através delas que se desenvolve o trabalho mais qualificado. Tu percebes o individual. Não só o coletivo. Tens visão personalizada, que estratégias traçar para o êxito desses alunos na escola.

A escola, ao considerar as juventudes e suas culturas, sua forma de se inserir

no social, apresenta uma perspectiva ampliada de sua função, ou seja, para além do sujeito do conhecimento, olhando o jovem em outros aspectos constituintes, como os seus desejos e os interesses de formação profissional. Dessa forma, a experiência do Professor Articulador se caracteriza como um tempo e espaço importante de fala e de diálogo sobre o que vem se desdobrando e o que vem permeando a vida do aluno. A entrevista de um dos Professores aponta para o olhar individualizado que é realizado com cada jovem, e as falas dos alunos apontam para as várias possibilidades que o Professor Articulador constrói com os alunos. Esse propicia a construção do sentido do que é aprender, ampliando estilos e auxiliando o jovem na construção de um caminho possível. Gurski (2012) aponta a dificuldade para os jovens se inscreverem no laço social hoje, tanto no espaço psíquico como no espaço público (p. 30). Pode-se pensar através dessa proposta na Escola SESI/RS, que é possível ao jovens “se fazerem representar a partir de marcas pessoais que emprestem sentidos e significações às suas vidas”. (GURSKI, p. 30). Essa marca pessoal, esse jeito particular que cada aluno pode demonstrar e se posicionar, remete-nos à contribuição da escola e desse dispositivo.

O Professor Articulador, como refere uma aluna, faz parte da escola. A escola, ao colocar em movimento esse dispositivo, possibilita lançar um outro e novo olhar sobre a relação estabelecida entre a escola e os jovens, pois oferece espaços e tempos de diálogo que não fragmentam e setorizam a vida dos alunos e que potencializam a função da escola e promovem a inclusão dos jovens no processo educativo.

Para as Escolas SESI/RS “esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível ‘vir-a-ser’” (DAYRELL, 2003, p. 49). Assim, seus projetos de curto, médio e longo prazos são considerados, e eles são tidos como sujeitos sociais produtores de cultura. A atuação do Professor Articulador mostra-se importante na tessitura e na construção do projeto de vida, da significação sobre a Escola e do curso de Ensino Médio.

Em relação à escola, conforme Coutinho (2011, p. 5), ela é um espaço de exercício da cidadania e construção de laços sociais. O Professor Articulador, tal como o material de nossa pesquisa indicou, possibilita a construção de relações de confiança, singulares e coletivas, transformando e expandindo a experiência de aprendizagem escolar desses alunos. Assim, trata-se de favorecer processos por meio dos quais os próprios jovens possam construir novas relações com ela e fora dela. Dessa forma,

pretendemos contribuir para a criação de dispositivos que possam potencializar os efeitos dessa instituição de referência para eles, que é a escola, e, simultaneamente, promover a abertura de novas perspectivas e referências extrainstitucionais, tidas como instrumentos cognitivos necessários para que possam vir a atuar e participar efetivamente na construção de si mesmos, de sua comunidade e de sua cidade. (COUTINHO, 2011, p.8)

O Professor Articulador, ao perceber a pluralidade dos modos de aprender, considera as diferentes formas de aprendizagem a fim de potencializar o desenvolvimento dos alunos. Pais (2013) esclarece que

neste sentido, a escola deve atuar como uma plataforma de diálogo entre diferentes sensibilidades e necessidades, deve ser capaz de dar um nó na pluralidade de fontes de informação e de recursos de conhecimento, deve saber estabelecer uma interconectividade entre si mesma e a sociedade de que faz parte, fazendo uso dos diferentes meios de comunicação que circulam na sociedade e que dão sentido a uma educação realista e para a comunidade. (PAIS, p. 373)

3 | CONCLUSÃO

O diálogo reflexivo articula-se de modo a auxiliar na elaboração de projetos de vida dos alunos, possibilitando-lhes aporte para que possam articular (novos) sentidos, ajudando-os a construir uma posição protagonista na sua relação com o outro, com o social e cultural. Os alunos reconhecem a dimensão da diferença que o Professor Articulador opera quando o ajuda a refletir e a pensar sobre aquilo que poderá se colocar em sua vida enquanto tempo presente e tempo futuro. Pais (2013, p. 371) reitera que “eles [os jovens] clamam por um futuro. Se falha a capacidade de imaginar o futuro dá-se um refúgio no presente. A descrença no futuro leva alguns jovens a refugiarem-se no presente.

Por isso, propostas escolares que visam à construção de sentidos e de projetos de vida tensionam os modelos educacionais que primam somente pelo desempenho cognitivo de seus alunos. Apresentamos, portanto, uma proposta em que

o jovem torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, e é este o momento em que sua inserção social acontece. Período que pode ser crucial para o seu desenvolvimento pleno como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas potencialidades. (DAYRELL, 2012)

A percepção dos diferentes estilos de aprendizagem contribui com o diálogo entre Professor Articulador e aluno no sentido de melhor propor estratégias, métodos de pesquisa e estudo para ampliar sua forma de desenhar seus projetos de estudo, de trabalho e de vida. A escola possibilita, assim, significações, ressignificações e transformações, ampliando os contextos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

BOHM, D. **Grupos de diálogo**. Comunicação Oral. 1989. Ojai. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/20876648/2033519037/.../Dialogo_Bohm.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

COUTINHO G., L. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 63, n 1, p. 2-10. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229018648002>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. 1996. Disponível em: <<https://eminclusao.files>>.

wordpress.com/2013/01/dayrell-1996.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/dez, p. 40-52. São Paulo. 2003

_____. **Pedagogia da juventude**. 2012. Disponível em: <<http://www.ondajovem.com.br/acervo/1/pedagogia-da-juventude>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

FREIRE, P. Prefácio à edição brasileira. In: Snyders, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARBIN, E. M. Diferentes de alguns, iguais a outros! As culturas juvenis invadem a escola. In Cavalcanti, M.; Souza, R. (Org.) **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

GURSKI, R. **Três ensaios sobre juventude e violência**. São Paulo: Escuta/Clínica Maud Mannoni, 2012.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: Almeida, M. I. M. de; Eugenio, F. (Org.). **Culturas jovens: mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: uma conversa com José Machado Pais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/carvalho-silva-delboni-pais.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Regional do Rio Grande do Sul. **Projeto político pedagógico da escola**. Porto Alegre: SESI/RS, 2013.

LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE: USO DO “INTERNETÊS” ONLINE LANGUAGE AND TECHNOLOGY: USE OF THE INTERNETÊS

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto Multidisciplinar de Formação Humana
com Tecnologias, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Caio Abitbol Carvalho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro.

RESUMO: A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, torna-se instrumento da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Através dela as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Através de uma pesquisa realizada com 500 pessoas entre 17 e 32 anos optamos na pesquisa pela aplicação de um questionário. A escolha da metodologia foi precedida de estudos e reflexões sobre o assunto, pois entendemos que deve haver harmoniosa adequação entre o problema definido, o objeto escolhido, os objetivos formulados e a metodologia empregada em uma pesquisa. Focalizamos um aspecto significativo da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas da vida cotidiana: o impacto

destas na linguagem através da criação de um “novo código linguístico”, de grande penetração principalmente entre os jovens: o “internetês”, forma usual de escrita utilizada nas comunicações realizadas na internet.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Tecnologias de informação e comunicação; Internetês; Comunicação escrita.

ABSTRACT: Language, symbolic system of human groups, represents a qualitative leap in the evolution of the species. It provides the concepts, the forms of organization of the real, become an instrument of mediation between the subject and the object of knowledge. Through it the higher mental functions are socially formed and culturally transmitted. Through a research carried out with 500 people between 17 and 32 years, we opted for the survey by applying a questionnaire. The choice of methodology was preceded by studies and reflections on the subject, since we understand that there must be a harmonious fit between the defined problem, the chosen object, the objectives formulated and the methodology used in a research. We focus on a significant aspect of the use of information and communication technologies (ICT) as tools of everyday life: their impact on language through the creation of a “new language code”, which is mainly penetrating among young people: the “internetês”, usual form of writing

used in communications made on the internet.

KEY WORDS: Language; Information and communication technologies; Internetês; Written communication.

INTRODUÇÃO: A IMPORTANCIA DA INTERAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Interação sempre foi a palavra-chave para entender como a aprendizagem ocorre. Ela pode ser mais ou menos valorizada, de acordo com o enfoque teórico que norteia um estudo. No nosso caso a fundamentação é de base construtivista social, de cunho interacionista.

Para Piaget nenhum conhecimento, mesmo que através da interação entre o real e o aparato cognitivo do indivíduo. Afirma o autor que conhecimento é construído interativamente entre o sujeito e o objeto:

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo, tanto quanto pelos estímulos externos. (PIAGET, 1996, p. 39).

Para Vygotsky (1991; 1991^a), outro importante teórico, é essencial a “natureza social” do ser humano. A construção do conhecimento e da subjetividade é resultante dos processos interacionais, provenientes dos intercâmbios da criança no seu contexto histórico cultural.

A linguagem assume papel fundamental neste processo, pois representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, torna-se instrumento da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Através dela as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Vamos evitar a polêmica estabelecida em relação aos conceitos de interação e interatividade. Silva (2000, p. 9) indica três reações frequentes ao termo “interatividade”:

A primeira é aquela que vê mera aplicação oportunista de um termo ‘da moda’ para significar velhas coisas como diálogo e comunicação. Para a segunda reação, interatividade tem a ver com ideologia, com publicidade, estratégia de marketing, fabricação de adesão, produção de opinião pública, aquilo que legitima a expansão globalizada do novo poderio tecno-industrial baseado na informática. E fazem parte da terceira reação, os que dizem jamais se iludir com a interatividade homem-computador, pois, acreditam que, por trás de uma aparente inocência da tecnologia “amigável”, “soft”, o que há é rivalidade e dominação da técnica promovendo a regressão do homem à condição da máquina.

A interação é compreendida por nós como essencial, já que a existência do sujeito se constitui na relação com os outros. O próprio Vygotsky fala da utilização de elementos mediadores entre o sujeito e o objeto do conhecimento com que interage: “(...) o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente,

todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (...). (VYGOTSKY, 1991, p. 73).

Partindo do princípio de que a aprendizagem é produto da colaboração, do questionamento coletivo e da interação entre quem aprende, quem ensina e o conteúdo a ser aprendido, a participação e interação humana, já citada, tornam-se pilares fundamentais.

Podemos falar de uma “presença social” que evolui do individual para o coletivo, permitindo a existência de significados compartilhados da interação, da colaboração e da reflexão crítica individual e coletiva.

Primo (1998) fala de dois tipos de interação: a mútua e a reativa. A interação mútua acontece de forma “negociada” entre os participantes do processo comunicacional. A interação reativa acontece de forma linear e determinada, planejada objetivamente segundo finalidades estabelecidas. Para o autor é nas interações mútuas, por seu caráter não determinado de antemão, complexo e imprevisível, que se encontra um instrumento efetivo de aprendizagem, que pode ser intensificado pelo uso das tecnologias digitais.

A PESQUISA REALIZADA

Em virtude da abrangência da amostra (500 pessoas) e das características da mesma (escolaridade elevada e familiaridade com as tecnologias digitais) optamos na pesquisa pela aplicação de um questionário.

A escolha da metodologia foi precedida de estudos e reflexões sobre o assunto, pois entendemos que deve haver harmoniosa adequação entre o problema definido, o objeto escolhido, os objetivos formulados e a metodologia empregada em uma pesquisa.

No nosso caso, temos:

§ O problema estudado foi Como os jovens utilizam as tecnologias e a internet nos dias de hoje?”.

§ O objeto da pesquisa foi o mapeamento de características da relação dos jovens com as tecnologias digitais e, em especial, com a internet.

§ O objetivo geral formulado foi “Descrever um universo de traços significativos da relação dos jovens com as tecnologias digitais, prioritariamente com a internet”.

Evitando outra polêmica, que envolve os conceitos de metodologia, método e técnica, optamos pelo que dizem Cervo e Bervian (2002, p.26) o “método se concretiza como o conjunto das diversas etapas ou passos que devem ser dados para a realização da pesquisa”. Essas etapas são as técnicas de pesquisa, no nosso caso um questionário para a coleta de dados.

Planejamos então uma pesquisa aplicada, modalidade que tem como propósito, segundo Trujillo Ferrari (1982, p.171), gerar soluções aos problemas humanos,

entender como lidar com um problema.

Utilizando a tipologia de Vergara (1997), a nossa pesquisa é do tipo telematizada, pois utiliza informações que combinam o uso de computador e de telecomunicações. O questionário foi formulado online, elaborado utilizando o Google Docs, pacote de aplicativos que permite, entre outras coisas, criar e aplicar formulários de pesquisa online.

O questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas que coleta informações descritivas, comportamentais e preferenciais dos componentes da amostra estudada.

A correta utilização do questionário envolve, segundo Rea e Parker (2002), uma coleta de dados preliminares a respeito do tema e da população alvo da pesquisa, a discussão em grupo dessas questões e informações, a elaboração de um “piloto” (rascunho do questionário), o pré-teste e a revisão do instrumento, chegando à forma final do mesmo.

O instrumento utilizado era composto de três campos. O primeiro (questões de 01 a 05) buscava informações descritivas da amostra: gênero, idade, escolaridade, meio de conexão à internet e número de horas / dia e conexão.

O segundo campo continha questões comportamentais, do tipo “Para você a internet serve mais para...”. O terceiro campo começava por questões preferenciais. Apresentava quinze asserções sobre a internet e pedia “Das afirmativas abaixo, assinale “SIM” se você concorda, ou “NÃO” se você não concorda”. A seguir retornava a um complemento relativo a aspectos comportamentais: “Das afirmativas acima escolha duas e justifique a sua resposta”.

Apresentava ao final um campo para “Comentários Gerais”, para buscar mais opiniões e representações dos respondentes.

No momento da análise dos dados, por serem eles quantitativos e qualitativos, dois procedimentos foram utilizados: para os dados qualitativos uma tabulação simples, seguida da análise dos resultados; para os dados quantitativos optamos pela análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1979).

Segundo Barros e Lehfeld (1996, p. 70), “é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes”.

A análise de conteúdo não tem modelo pronto: constrói-se através de uma vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento, conforme Bardin (1979, p. 31).

Para o tratamento dos dados da pesquisa passamos pelos três momentos previstos pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: (inferência e interpretação).

Ao final do processo todos os resultados de análise foram cuidadosamente examinados e postos em diálogo com o vasto referencial teórico estudado, permitindo-

nos estabelecer conclusões.

UM POUCO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Escolhemos, como ilustração desse tema, as respostas à afirmativa “O internetês (linguagem abreviada e simbolizada usada na internet) é a linguagem do futuro”, que fazia parte das questões preferenciais do terceiro campo do questionário.

Dos 481 questionários válidos preenchidos pelos participantes da pesquisa 75,05% não concordaram com esta afirmação. Analisamos as respostas das pessoas que optaram por justificá-las, criamos categorias e obtivemos argumentos assim distribuídos:

CATEGORIA	EXEMPLO DE ARGUMENTAÇÃO
Não atende a norma culta da língua.	A internet não é a linguagem do futuro, não podemos confundir um modo de escrita abreviado totalmente errado com a forma culta da língua. Uma coisa é o uso formal das palavras com pessoas do seu círculo social pessoal, outra coisa é uso desta linguagem com pessoas onde é necessário a fala mais culta.
Empregabilidade reduzida.	Nunca!! A norma culta da escrita sempre prevalecera no mundo da empregabilidade e negócios é necessário essa formalidade. E talvez por este uso descontrolado da internet que a qualificação das pessoas tenha diminuído.
Fere padrões convencionados.	Tem muito linguajar que não deve ser usado e que não dá para entender, as pessoas que são “família” não usarão.
Trata-se de uma linguagem que não é “real”.	A linguagem padrão dos nossos pais é o português e não tem como mudar a linguagem culta por uma linguagem inventada, não dá pra trocar o português pelo internetês.
O futuro do internetês.	A linguagem utilizada na internet continuará sendo utilizada na própria web de modo informal.

Tabela 1: Tabela em referência à algumas respostas acerca da afirmativa “ O internetês (linguagem abreviada e simbolizada usada na internet) é a linguagem do futuro. ”.

CONCLUSÃO

A maior descoberta dos seres humanos não foi a roda ou o fogo, mas a palavra. Durante anos, o homem vem aperfeiçoando a capacidade de se comunicar. As palavras tinham um alcance muito pequeno, então foi inventada a escrita, que permitiu transmitir ideias através de cartas e livros. Um problema das cartas era que elas demoravam muito tempo para chegar ao destinatário, dependendo da distância. Uma mensagem

do rei de Portugal, por exemplo, demorava semanas para chegar até o Brasil Colônia. Então o telégrafo foi criado, sendo aperfeiçoado, surgiu o telefone que, finalmente tornou-se móvel.

Os telefones móveis, também conhecidos como telefones celulares agora são capazes de transmitir mensagens também através da internet móvel. Praticamente todo celular tem uma conexão à internet. Quase todo jovem acessa as redes sociais pelo celular. Uma característica peculiar de quem as acessa é a comunicação em tempo real. Os jovens enviam mensagens instantâneas, através da escrita, através de chats. Como na internet tudo é dinâmico, as mensagens precisam ser enviadas num curto espaço de tempo. Muitas vezes os jovens escrevem de maneira errada e abreviada. Essa escrita, característica dos usuários de redes sociais é conhecida como “internetês”.

Essas afirmações mostram o desconhecimento da história da norma culta. A linguagem formal foi mudando de acordo com os anos. O português formal sofreu diversas transformações até chegar ao modo como hoje o conhecemos. O preconceito linguístico, que provoca a desconsideração de outras formas de linguagem, dificultou alterações mais profundas da norma culta, mas as que ocorreram muitas vezes não chegaram ao conhecimento de todos.

(...) É o preconceito de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas. Por sua vez, essas gramáticas se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística – exclusivamente escrita – de um grupo muito especial e seletivo de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de “os clássicos”. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc. É esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de norma culta. (BAGNO, 2001, p. 21).

O que chama a atenção não é o preconceito linguístico, mas a afirmativa que, ironicamente, percorre gerações. A ideia do “no meu tempo era melhor”. A ideia que o antigo é sempre melhor que o atual e o novo sempre será prejudicial. Os jovens que responderam ao questionário são aqueles que, segundo Calligaris (2000), são os habitantes renegados da tribo.

Esse grupo que luta tanto em ser reconhecido entre os adultos que rejeita a hipótese de uma mudança na norma culta. Mal esse jovem sabe que tendências mudam e, assim como a moda, a mídia e a política, a norma culta também sofre alterações. Tomamos como exemplo o pronome de tratamento “você”. Segundo Gonçalves (2010) a origem do motivo das alterações varia, mas a evolução do pronome é inquestionável. Ele começou com “vossa mercê”, sofreu alterações até chegar ao “você” e está sofrendo alterações do internetês e, em certas literaturas, já está sendo usado o “vc”.

O que difere, então, o internetês da língua padrão? O internetês é característico pela linguagem próxima da oralidade. Os adeptos dessa linguagem não estão

preocupados em escrever de acordo com a norma padrão, na verdade, eles escrevem errado de propósito.

Segundo Bagno (2001) a sociedade brasileira foi acostumada a ler muito pouco, sendo assim nossa linguagem é muito mais baseada na linguagem oral que na literária. A literatura brasileira pouco influenciou na nossa gramática.

Somos muito mais influenciados pelas “modas” linguísticas da televisão e do rádio e, em menor escala, da imprensa escrita do que pelo trabalho estilístico dos autores de ficção.

Estes, por sua vez, nos últimos cem anos, vêm se esforçando por incorporar em suas obras traços característicos da língua falada no dia-a-dia da sociedade – é a arte imitando a vida, e não o contrário, como sempre se postulou em questões de língua durante o longo predomínio da tentativa de “imitação dos clássicos”. (BAGNO, 2012, p. 23).

A linguagem do internetês é baseada na sonoridade das palavras. Ao escrever a palavra “Bicho” nas redes sociais, o usuário acaba escrevendo “Bixo”, seja pela rapidez da conversa, ou por descumprimento das regras impostas pelos adultos ou até por falta de conhecimento da norma culta.

Há, por outro lado, um grupo de corretores na internet que deslegitimam o internetês. Esse comportamento positivista é apenas uma forma de reprimir a ascensão da cultura popular. O medo de ser superado faz com que até mesmo o oprimido, ainda que inconscientemente, se alie ao opressor. O medo do novo atormenta a vida daqueles que estão no “topo” da sociedade, e assim como toda a tendência, seja ela no ramo da moda, musical e na escrita, hoje sofrerá certo receio e, no futuro, poderá ser considerada parte da cultura da sociedade.

Entre os educadores, outra vertente da pesquisa que realizamos, predomina o pensamento de que o uso das tecnologias estimula o raciocínio e a criatividade, mas empobrece a escrita. Enfim, o tempo dirá qual o verdadeiro impacto dessa hiperconexão à Web sobre a norma culta da língua e seus usos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. In: **Traduzires**. Revista do POSTRAD. V.1, n. 1, p. 19-32, 2012. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/6652/5368>. Acessado em 15/03/2015.

_____. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Ed. Parábola, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aidil de Jesus P.; & LEHFELD, Neide A. de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1996.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GONÇALVES, Clézio Roberto. De Vossa Mercê a Cê: Caminhos, percursos e trilhas. In **Cadernos do CNLF**. V. XIV, n. 4, t. 3, p. 2535-2550, 2010. Disponível em http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2535-2550.pdf. Acesso em 03/03/2017.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PRIMO, Alex F. T. Interação Mútua e Interação Reativa. Texto apresentado no GT de Teoria da Comunicação para apresentação do **XXI Congresso da Intercom** - Recife, PE, de 9 a 12 de setembro de 1998. Disponível em http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf. Acessado em 10/03/2017.

REA, Louis M.; PARKER, Richard. **Metodologia da pesquisa**: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1991^a.

LUDICIDADE E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nayara Paloma Vieira Galdino

Centro Universitário Uninassau- Maurício de Nassau.

Campina Grande- PB

Thays Evelin da Silva Brito

Centro Universitário Uninassau – Maurício de Nassau, Universidade Estadual da Paraíba- Campus II.

Campina Grande-PB

Kátia Farias Antero

Centro Universitário Uninassau- Maurício de Nassau; Pesquisadora do núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade- NUPEDI/IFPB-CNPQ.

Campina Grande- PB

RESUMO: O artigo presente trata-se da importância do lúdico como um processo educativo de aprendizagem na educação infantil. Tem como objetivo demonstrar e compreender o universo lúdico, dando ao professor a compreensão que ao trabalhar com a ludicidade, ele não estará abandonando a importância dos conteúdos e sim desenvolvendo novas práticas educativas por meio de brincadeiras, que envolva a criança de uma forma sadia para o aprendizado, pois os jogos e as brincadeiras facilitam a significação de conceitos e também fazem parte do mundo infantil, pois sempre estão presentes em suas vidas desde o início,

sendo assim possibilitam o desenvolvimento da percepção, da fantasia, do sentimento, da imaginação, das práticas motoras, do desenvolvimento racional, do desenvolvimento visual, e oral.

Assim o lúdico torna-se um meio de grande importância na Educação infantil. Pois por meio das atividades lúdicas as crianças desenvolvem consigo mesma um ser criativo, colaborativo, responsável, que comunica-se consigo mesma e com o mundo, aprende sobre a existência dos outros, descobre suas descobertas, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvem-se integralmente o respeito entre os outros, e aprendem a lidar com as frustrações. Portanto, para desenvolver esse trabalho, utilizamos uma pesquisa de campo, fundamentada em leituras de estudiosos como Sneyders, Vygotsky e Piaget que trata-se sobre o assunto decorrido, além de observações realizados em diário de campo. Dessa forma o estudo nos proporcionará uma leitura acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e, em especial na vida da criança na educação infantil.

PALAVRA-CHAVE: Lúdico, Ensino-aprendizagem, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The present article deals with the importance of playful as an educational process of learning in childhood education. It aims to

demonstrate and understand the playful universe, giving the teacher the understanding that when working with playfulness, he will not be abandoning the importance of content, but developing new educational practices through play, involving the child in a healthy way to learning, since games and jokes facilitate the meaning of concepts and are also part of the children's world, because they are always present in their lives from the beginning, so enabling the development of perception, fantasy, feeling, imagination, motor practices, rational development, visual and oral development.

Then the playful becomes a way of great importance in the education of children. For through play activities children develop with themselves to be a creative, collaborative, responsible who communicates with themselves and with the world, learns about the existence of others, uncovers their discoveries, establishes social relations, builds knowledge, fully respect each other, and learn to deal with frustration. Therefore, to develop this work, we use a field research, based on readings of scholars such as Sneyders, Vygotsky and Piaget that deals with the subject, in addition to observations made in field diary. In this way, the study will provide us with a reading about the importance to play in the life of the human being, and especially in the life of the child in childhood education.

KEYWORDS: Playful, Teaching-learning, Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como principal função abordar a metodologia na educação infantil através das brincadeiras e atividades lúdicas. Podemos ressaltar que a criança na Educação Infantil tende ampliar seus conhecimentos, pois ela vivencia aprendizagens que passam a compor na sua vida. De acordo com Sneyders (1996, p.36) “educar é ir em direção à alegria”. Dessa forma, as atividades lúdicas fazem com que as crianças aprendam com mais facilidade e com resultados exitosos. A educação lúdica está distante da concepção ingênua de diversão ou passatempo, ela mostra a importância do educar estimulando o aprendizado infantil e possibilitando mais significado no desenvolvimento construtivo da criança, favorecendo a vivência de conteúdos e de relações do cotidiano.

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (MALUF, 2003, p. 9).

O lúdico na educação infantil tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão da importância das atividades lúdicas, procurando estimular e provocar a criança, para que relacione o brincar em seus projetos educativos, tendo objetivos e consciência de sua ação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Vygotsky (1984) atribui o ato de brincar como constituição do pensamento infantil. É por meio da brincadeira que a criança reproduz o externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas sim evolutivo, e é nesse processo onde a imaginação se desenvolve. Nessa perspectiva, desenvolver a capacidade em várias áreas do conhecimento através do ato do brincar, é compreender seus benefícios para entender e formular conceitos.

Por base em estudo, a criança através da atividade lúdica poderá ter a oportunidade de conhecer e identificar propriedades e materiais, de distinguir elementos, de classificar, de interagir com outras crianças, de juntar coisas e separá-las, e aprender a lidar com as frustrações. Dessa forma, brincar é analógico a aprender.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo (exploratória) e qualitativa no qual observamos a prática pedagógica de uma professora da turma do pré II composta por 16 alunos de uma escola privada na cidade de Campina Grande.

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizamos alguns recursos como observações in lócus, leituras de estudiosos que embasassem nossos estudos como Sneyders, Vygotsky e Piaget, além de realização de anotações em diário de campo.

ANÁLISE E DISCURSSÃO

Inicialmente, pedimos permissão a professora para que realizássemos as observações e a mesma autorização sem colocar empecilhos. No dia da observação em sala de aula, percebemos a professora envolvendo as crianças em uma atividade lúdica. Ao perguntamos qual o motivo daquela atividade, a professora respondeu que objetivava desenvolver práticas motoras, para que as crianças identificassem suas partes do corpo e aprendessem a desenvolver a competitividade de forma saudável. A atividade foi realizada no período vespertino. Na ocasião, professora levou seus alunos para o pátio, onde foi explicada e realizada a atividade com a participação de todos.

A atividade ocorreu de certa forma: os alunos sentaram em um tapete no chão, formando assim duas linhas onde as crianças ficavam uma de frente para a outra, no meio delas havia um objeto (uma peça de encaixe), e através do comando da professora os alunos deveriam tocar em uma parte do seu corpo como: pés, ombros, joelhos, braços, seguindo co comando da professora. O processo se dava de maneira bastante alegre e percebemos que as crianças se envolviam de forma bastante participativa.

Também observamos a atenção que os alunos tinham no transcorrer da atividade, pois conforme as orientações repassadas, no momento em que a professora dissesse a palavra objeto, um aluno da dupla deveria pegá-lo, assim quem era mais atento, esperto e rápido conseguiam ganhar a brincadeira. As crianças que não conseguiram, iam saindo da brincadeira até que sobrasse apenas uma ganhadora.

Além da competitividade das crianças, elas demonstravam entusiasmo pela atividade, e felicidade.

O envolvimento das crianças foi tão significativo que à medida que as crianças que não conseguiam pegar o objeto durante a brincadeira iam saindo dela, queriam retornar e brincar novamente.

CONCLUSÃO

No decorrer desse artigo refletimos sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil ressaltando que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, também não deixamos de mencionar professor como facilitador da aprendizagem, explorando o lúdico com jogos e brincadeiras conduzindo à criança a aprender de forma prazerosa.

Assim, torna-se um mérito para a educação infantil proporcionar aos educandos um ambiente rico em atividades lúdicas. Nesse contexto compreendemos que quando a criança brinca aumenta sua independência, estimula suas habilidades auditivas e visuais, desenvolve suas habilidades motoras, exercita a imaginação e a criatividade, aumenta a interação, a inteligência, promovendo um desenvolvimento sadio.

Diante das observações que fizemos na sala de aula referida no trabalho, tivemos a comprovação de que somente a busca de novas maneiras e práticas de ensinar por meio do lúdico é possível promover uma educação de qualidade que atenda as necessidades da criança.

Propomos que os educadores da educação infantil busquem transformar o brincar junto ao trabalho pedagógico, para que desfrutem como mediadores, o verdadeiro significado do aprender como desejo e prazer.

REFERÊNCIAS

MALUF, Â. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ:Vozes,2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SNEYDERS, G. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LUGAR DE ALUNO É NA COZINHA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - RJ

Fabício Nelson Lacerda

Instituto Casa Viva

Belo Horizonte - MG

Carolina Barreiros de Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Diante das mudanças que experimentamos nas últimas décadas, com a forte presença de artefatos tecnológicos no nosso cotidiano, é inevitável reconhecer que a escola também precisa mudar. Se o ensino fragmentado e sustentado na transferência de saberes ao aluno de forma passiva já não atende às demandas de formação do cidadão do século XXI, se faz necessário avançar na construção de alternativas. Consoante com as perspectivas apontadas por Chrispino (2009), acredita-se que a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes escolares devem assumir papel central no processo de formação dos educandos. Nessa perspectiva, apresentaremos uma experiência docente com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro. Partindo da vivência de preparação de

alimentos no ambiente escolar, os professores de Física e Língua Portuguesa desenvolveram, com a referida turma, uma sequência de ensino interdisciplinar. Discutiu-se alguns conceitos e questões das áreas de linguagens e ciências da natureza, de maneira contextualizada, objetivando potencializar a aprendizagem dos conteúdos e motivar um maior engajamento dos alunos com as atividades escolares. Esse tipo de abordagem mostrou-se, na experiência em questão, extremamente positiva para o alcance dos objetivos propostos. Verificou-se através dos relatos dos alunos que a aprendizagem dos conceitos apresentados se deu de forma bastante prazerosa e significativa, o que sinaliza para a riqueza e o potencial motivador que as atividades interdisciplinares apresentam no contexto da educação formal.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: Before the changes we have experienced in the last decades with the strong presence of the technological artifacts in our daily routine it is inevitable to recognize that the school also needs to change. If the fragmented teaching supported by the passive knowledge transference to the student no longer answers to the demands of the 21st century citizen training, it is necessary to go forward in the construction of alternatives. According to the perspectives

pointed out by Crispino (2009) it is believed that the interdisciplinarity and that the contextualization of the school knowledges must assume a central role in the students' training process. In this perspective we will present a teaching experience with high school first grade students in a federal state school in Rio de Janeiro. Starting from the experience of food preparation in the school environment Physics and Portuguese Language Teachers developed a sequence of interdisciplinary teaching with the aforementioned class. Some concepts and issues of Languages and Science Nature areas were discussed in a contextualized way aiming to enhance the learning content and to motivate a broader students' commitment with the school activities. This kind of approach proved to be extremely positive to the achievement of the proposed objectives in this experience. Through the students' reports it was found that the learning of the presented concepts happened in a quite pleasant and meaningful way, what points towards the richness and the motivating potential that the interdisciplinary activities show in the formal education context.

KEY-WORDS: interdisciplinarity; Science teaching; Portuguese Language teaching

1 | INTRODUÇÃO

Recentemente, percebemos o nosso cotidiano ser invadido por uma avalanche de artefatos tecnológicos. A crescente popularização da informática e o notável desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), nos últimos 30 anos, vêm promovendo transformações de ordem física e comportamental em nossa sociedade.

A crescente mecanização do trabalho no campo, automatização e informatização dos processos industriais e de prestação de serviços, bem como a popularização da internet e das redes sociais são elementos que evidenciam a forte presença da tecnologia em nossas vidas. O avanço acelerado de algumas áreas da ciência, sustentado pelo emprego da microinformática acoplada às TIC's, vêm promovendo não somente descobertas e produtos, mas trazem consigo uma série de reflexões éticas e morais sobre a relação do homem com a natureza.

As transformações sociais afetam diretamente o trabalho da escola. Diante dessa nova forma de se relacionar com o conhecimento e a informação, em que a tecnologia e a comunicação assumem papel fundamental, a escola se depara com o desafio de preparar os jovens para uma inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação. Fica para a escola a tarefa de dar aos jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, na interação com a sociedade, os elementos para compreender e discutir os saberes que movem os processos produtivos e se apresentam na vida cotidiana.

Como apontado por Kuenzer (2000), Frigotto (2007), Bremer e Kuenzer (2012), um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores que atuam no nível médio é a integração da educação geral à formação profissional, que busca a superação

da chamada “dualidade estrutural da sociedade brasileira”. Essa dualidade destina o ensino médio propedêutico, aos que pretendem acessar o ensino superior e à formação da intelectualidade, e o ensino profissional aos desfavorecidos da fortuna, aos filhos de trabalhadores, herdeiros das funções subalternas e das atividades manuais (CIAVATTA, 2006, p. 922). Essa integração tão defendida, mas ainda distante da prática pedagógica, expressa uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.

Dentro desse contexto do Ensino Médio no Brasil, em relação especificamente ao ensino de ciências, Rezende et al (2008, p.2) argumentam que “ao longo das últimas décadas, a educação em ciências tem sido impulsionada por interesses políticos voltados para a formação da força de trabalho técnica e cientificamente preparada.” Apoiadas nas ideias de Lenke, as autoras apontam ainda que, aliada a essa valorização da formação propedêutica, uma supervalorização da aprendizagem abstrata em relação à aprendizagem prática, vem contribuindo para reforçar a ênfase na apreensão dos conceitos no ensino de ciências e o seu distanciamento de questões relativas à realidade social.

Outro elemento levantado pelas autoras, que contribui para o afastamento dos estudantes da dimensão social, é a dicotomia entre cultura humanística e científica. Segundo Snow (SNOW apud REZENDE, 2008, p. 3), os humanistas desconhecem conceitos básicos de ciência, enquanto os cientistas desprezam as componentes psicológicas, sociais e culturais da ciência. A existência das “duas culturas” contribui para formar sujeitos cada vez mais especializados em uma ou duas subculturas dentro de uma das culturas mencionadas. Para o autor, esta separação representa “um perigo sério para a nossa vida criativa, intelectual e, sobretudo, para a nossa vida cotidiana”.

Essa dicotomia também se apresenta nas questões relacionadas ao ensino da linguagem no nível médio, apesar de todo esforço pós-moderno de dizer que é necessário associá-las às práticas sociointeracionistas. Pensar que todo significado é contextualizado (ROJO, 2004), seria uma maneira de nos permitir compreender um pouco mais sobre o mundo semiotizado no qual estamos inseridos, abrindo assim, espaço para uma discussão que vai na contra-mão das práticas educacionais vigentes em nossas escolas.

Santos (2010) corrobora com essa ideia quando aponta em sua tese, que na ciência moderna, os conteúdos são tidos como objetos que devem ser assimilados pelos estudantes, que os procedimentos metodológicos ainda privilegiam o domínio da informação através de estratégias de memorização e, que nesse modelo, a aprendizagem é medida pela capacidade de reprodução das informações e o fracasso é sempre atribuído ao estudante, que não foi capaz de memorizar e/ou reproduzir o que foi transmitido pelo professor.

Há tempos que essa discussão tem chamado a atenção do meio educacional e tem sido pauta de reuniões sobre a elaboração de currículos orientados para o desenvolvimento de competências e habilidades. Domingues et al (2000) apontam

que a ideia para o novo currículo é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico, que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização. A parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração.

Tal percepção traria implicações práticas para professor, possibilitando-o trabalhar em sala de aula com uma visão que perpassaria por diferentes áreas, abrangendo um maior entendimento de significados que ultrapassariam o discurso hegemônico, utilizado geralmente nas aulas de língua portuguesa. Isso permitiria aos alunos aprenderem, na prática escolar, a elaborar saberes através dos vários discursos que permeiam seu cotidiano.

As questões apresentadas acima perpassam pelo ensino e ajudam a compor o quadro da educação básica brasileira. Dessa forma, não é difícil identificar a presença dessas ideias nos documentos que estruturam a educação no país. Pode-se identificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) uma forte intenção de aproximação dos objetivos das três áreas do conhecimento.

Os objetivos explicitamente atribuídos à área de Ciências e Matemática incluem compreender as Ciências da Natureza como construções humanas e a relação entre conhecimento científico, tecnológico e a vida social e produtiva; objetivos usualmente restritos ao aprendizado das Ciências Humanas. Igualmente, à área de Linguagens e Códigos se atribuem objetivos comuns com a Ciências da Natureza e Matemática. (BRASIL, 1999, v.3, p. 11)

Essa aproximação, ainda pouco presente no trabalho docente, aparece aqui como um possível caminho para a superação da dicotomia cultural tratada por Snow. A preocupação com a aproximação do educando às questões sociais do seu tempo também está presente nos PCNEM. Entre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, podem-se destacar algumas que evidenciam tal preocupação:

Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar;

Fazer uso dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia para explicar o mundo natural e para planejar, executar e avaliar intervenções práticas;

Aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio;

Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade. (BRASIL, 1999, v.3, p. 12-13)

Assim, a contextualização e a interdisciplinaridade aparecem como ferramentas muito importantes no trabalho docente, que tem como foco a formação de um cidadão crítico e socialmente atuante. Em estreito diálogo com essa perspectiva de educação integradora, o presente trabalho tem como objeto principal uma abordagem do tema “Alimentação”, realizada por um professor de Física e outro de Língua Portuguesa, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública federal do município do Rio de Janeiro. Partindo da vivência de preparação de alimentos no ambiente escolar, os professores desenvolveram com a referida turma, uma sequência de ensino interdisciplinar. Discutiu-se alguns conceitos e questões das áreas de linguagens e ciências da natureza, de maneira contextualizada, objetivando potencializar a aprendizagem dos conteúdos selecionados e motivar um maior engajamento dos alunos com as atividades escolares. Pretende-se aqui, mais que relatar essa experiência de ensino, discutir, através de um exemplo prático, a viabilidade, os limites e possibilidades de utilização de atividades gastronômicas como elemento desencadeador de discussões no contexto da educação formal, no nível médio.

Nesse sentido, faremos no presente trabalho um relato da experiência docente, apresentando a metodologia empregada pelos docentes e, através da análise qualitativa de relatos dos alunos, alguns dos resultados obtidos. Ensaçando uma conclusão, discutiremos brevemente o potencial de uso das atividades gastronômicas como ferramentas para o desenvolvimento de abordagens com maior potencial integrador no Ensino Médio.

A sequência de ensino analisada nesse trabalho desenvolveu-se numa turma qualificada como “especial”, de uma Instituição Militar de Ensino do Rio de Janeiro, reconhecida por sua visão conteudista e tradicional. A escola tem por prática selecionar os alunos de melhor desempenho acadêmico em cada série e agrupá-los em uma única turma no ano seguinte. A turma em questão, portanto, é uma destas compostas por alunos sem histórico de repetência, valorizados no ambiente escolar, marcados pelo “sucesso”, habituados a reproduzir com competência nas avaliações os conteúdos memorizados em sala de aula e com poucas vivências de práticas pedagógicas diferenciadas.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de observação. De maneira mais geral, pode-se identificar esse trabalho como uma investigação qualitativa. Reconhecendo aqui a inexistência de univocidade no uso da expressão “pesquisa qualitativa”, julga-se pertinente explicitar o sentido que atribuímos a esse termo no trabalho que ora se apresenta.

Conforme nos adverte Bogdan e Biklen (1991) a definição exata do termo “investigação qualitativa”, assim como tantos outros que se aproximam deste como

interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo, tem variado ao longo do tempo entre diferentes utilizadores (p. 17). Tais termos não são sinônimos, mas ajudam a delimitar com seus sentidos um campo de investigação com características próprias. Fala-se aqui em pesquisa qualitativa em oposição àquela realizada através do controle de variáveis em um laboratório. O pesquisador fará a coleta de dados no ambiente da escola privilegiando a sala de aula através do contato com os alunos, interessado em compreender os significados que esses sujeitos conferem à abordagem proposta para a turma.

Pretende-se aproximar ao máximo nesse trabalho de investigação, as ações observadas ao contexto em que elas se desenvolvem, sob pena de perder seu real significado. Assumimos aqui, portanto, a perspectiva de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. Isso significa que, ao registrar e analisar a maneira como alunos e o professor vivenciaram a experiência, procurou-se levar em conta o contexto daquela turma (o histórico de trabalhos nas disciplinas, o tipo de interação que os alunos em questão estabelecem com os professores, a imagem da turma perante os professores), do professor (o histórico de trabalho desse professor naquela escola, a imagem desse professor perante os alunos), bem como da escola (a proposta pedagógica, a maneira como a escola se relaciona com os alunos e professores).

No planejamento do trabalho com a referida turma, optou-se por dividi-lo em três etapas. Como ressaltam Bogdan e Biklen (1991), a palavra escrita assume papel extremamente importante na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, em cada uma delas, solicitou-se aos alunos que registrassem em texto suas impressões. Os professores também procuraram anotar o que foi experienciado com os alunos, na medida em que o trabalho se desenvolvia. O registro partiu da ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

No primeiro momento com os alunos, que se deu na cozinha e no refeitório, eles observaram o professor preparar um pão integral rosa, feito com beterraba. Os alunos foram orientados a acompanhar com atenção e tentar reconhecer os elementos da comunicação presentes na linguagem usada pelo professor. Deveriam ainda se concentrar nos cuidados na utilização dos instrumentos de medida e nos processos de medição.

Na semana seguinte, em outro momento de preparação de alimentos, os alunos, divididos em grupos, foram orientados a pesquisar receitas, providenciar os insumos e preparar na escola um bolo, sem a interferência do professor. Eles precisavam ter liberdade nas escolhas para que pudessem vivenciar de forma independente a preparação da receita, para que em um momento futuro pudessem refletir sobre as escolhas que fizeram em relação às medições. Nessas duas primeiras fases, o registro dos alunos foi feito na forma de um diário de campo.

Optou-se no terceiro momento, por fazer uma aula compartilhada. No diálogo com os alunos, os professores buscaram retomar os elementos da comunicação e as funções comunicativas com base na vivência que eles tiveram na produção dos bolos e, refletir sobre a importância da realização de medidas precisas na Gastronomia e na Ciência. Solicitou-se que os alunos redigissem um relatório desse momento, produzissem uma receita poética e reescrevessem a receita do bolo, tentando explicitar com mais detalhes os processos de medição, facilitando sua reprodutibilidade.

Os resultados apresentados a seguir são oriundos da análise detalhada de todos os registros produzidos pelos alunos durante a sequência de ensino. Nessa análise, procurou-se identificar nos textos, ideias significativas para expressar o modo como eles perceberam essa experiência. Para facilitar a organização dos dados e sua posterior categorização, cada estudante foi identificado aleatoriamente por um número. As ideias recorrentes que apareceram nos textos dos alunos foram selecionadas e agrupadas em categorias temáticas.

Ao tentar compreender os impactos dessa nova forma de organização do trabalho escolar nas aulas de Física e Língua Portuguesa, pretende-se tomar conhecimento da maneira como os atores da escola dão sentido a essa experiência. Deseja-se conhecer que tipo de atitudes de professores e alunos são valorizadas ou desvalorizadas, quais são as implicações desse tipo de abordagem no desenvolvimento da turma e nas relações que se estabelecem na escola, com foco no ambiente de sala de aula.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é um lugar onde as pessoas estão envolvidas num processo coletivo de produção de conhecimento e, o processo de ensino deve possibilitar, no maior grau possível, a atuação conjunta dos indivíduos. Dessa maneira, ao organizar o trabalho escolar, buscou-se contemplar as diversas formas de organização espacial dos alunos dentro e fora da sala de aula, na intenção de potencializar a interação entre eles e o ambiente. Como se pode observar nos trechos transcritos abaixo, essa preocupação dos professores de realizar as atividades em contextos diferentes daqueles em que os alunos estavam acostumados, também é identificada pelos alunos como um fator positivo.

Quando fomos para o refeitório fazer o pão fiquei bem animada por estar saindo de sala para aprender algo diferente. (...) Espero que tenhamos a oportunidade de repeti-la. E6

Foi, foi muito legal! Foi uma aula ... diferente do que a gente normalmente tem. Porque a gente tá acostumado a chegar na escola e só assistir a aula. Só fazer isso o dia todo. E9

Foi divertido e diferente, saindo totalmente do convencional, foi realmente uma experiência incrível. E12

Apesar de todos esses imprevistos eu adorei essa atividade, porque eu gosto muito de culinária e foi um método diferente de aprender as matérias. E14

Cabe ressaltar que a utilização dessas variadas formas de organização do ambiente de ensino-aprendizagem representou um desafio para a manutenção da disciplina, mas acredita-se que o maior envolvimento com a tarefa é um fator que diminuiu a dispersão dos alunos e contribuiu para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento do que foi proposto.

Na análise do relato produzido pelos alunos, fica também evidente a satisfação deles durante o desenvolvimento da atividade.

Eu achei a aula muito legal e interativa, pena que o tempo passou muito rápido pois gostaria que essa aula durasse por mais tempo. E11

(...) um bagulho que vai ficar marcado para sempre no nosso tempo de escola, e é também uma coisa que nunca tínhamos tido contato na escola, (...) E3

No dia 26 de maio tive a incrível aula de gastronomia, com minha turma, (...) organizada pelos professores de Português e Física. E4

Só deu para concluir que valeu a pena ter acordado cedo hoje. E8

Depois de bem misturada e pronta, levei a massa para a forma com bastante cuidado e dedicação. Eu mesmo não entendia essa empolgação toda. Lá vai o bolo para o forno. Que emoção! E10

Um dos objetivos dessa intervenção era minimizar a distância entre os saberes escolarizados e compartimentados dentro da escola, tendo em vista que quase tudo que é aprendido fora, é recebido com reserva e desconfiança. Porém, a fala de um dos alunos nos faz crer que a experiência foi bem sucedida, nesse sentido.

Concluimos que enquanto estávamos no refeitório utilizamos todos os seis elementos da comunicação, e identificar isso foi muito legal porque deste modo aprendemos mais a identificar os elementos e vimos a relação de uma coisa [a preparação da receita] com a outra [os elementos da comunicação]. E2

A capacidade dos alunos aprenderem sob a orientação do professor varia muito. É importante, pois, que os atores da sala de aula estejam engajados uns com os outros, na tentativa de compreender conceitos. Essa atuação conjunta, em grupos, pode desencadear nos alunos abertura a novas perspectivas de interpretação. Graças à ajuda oferecida pelo professor ou por outro aluno, um colega pode realizar uma tarefa em um nível que não seria capaz individualmente. Isso está diretamente ligado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Oferecer instrumentos de ajuda à aprendizagem supõe criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas oferecer ajuda, para que por meio da participação e graças a esse auxílio, os alunos possam ir conferindo significados e sentidos (Onrubia, 1998). Nesse sentido, durante o desenvolvimento da proposta na escola, os professores envolvidos procuraram ficar atentos ao seu papel mediador e ao potencial das atividades desenvolvidas em grupos. Essas interações entre membros de um mesmo grupo e, entre um grupo e outro, também aparecem na

fala de alguns discentes:

Tivemos que ter cuidado com as medidas dos ingredientes, com a divisão de tarefas entre os participantes do meu grupo, com cada detalhe que pudesse comprometer nossa receita, e além de nos concentrarmos só em nossa receita, também tivemos a oportunidade de participar um pouco, de certa forma, das receitas dos outros grupos, já que eles estavam no mesmo ambiente que o meu grupo e muitas vezes até nos faziam perguntas sobre o que achávamos melhor e nos deixavam opinar, ou seja, existia essa separação entre grupos e suas receitas, mas como não tínhamos a interferência do professor em nosso trabalho, acabou virando algo coletivo, onde cada um ajudava o outro. E7

Meu grupo de hoje se ajudou e o interessante foi que quando precisamos de outros ingredientes os nossos amigos de outros grupos nos ajudaram. E10

Na atividade, procurou-se não trazer aos alunos respostas prontas, mas estimulá-los a levantar questões e oferecer o suporte necessário para desencadear o processo de construção de sentidos e significados. Nessa direção, os conteúdos disciplinares fazem pouco sentido se observados de forma isolada. Importava-nos explicitar a importância dos conceitos abordados dentro do contexto que envolve a manipulação de alimentos. Contexto esse, que é por natureza interdisciplinar, permeado por questões que não se vinculam a um conteúdo ou disciplina específica.

A imagem historicamente transmitida de que as disciplinas são individuais e podem ser ensinadas como “conhecimentos armazenados em gavetas” e que, a cada tempo de aula, professores transmitem conhecimentos que são exclusivos de determinadas áreas do saber, aparece no presente estudo. O atuar mutuamente, a inter-relação com o conteúdo a ser ensinado e a interação entre duas disciplinas compreendidas como tão distantes, aparece na fala dos alunos “(...) foi bom ver duas matérias com objetivos bem diferentes de ensino aparecerem em uma mesma atividade.” E1.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos produzidos pelos alunos sinaliza para questões muito relevantes no que se refere ao trabalho na sala de aula. Entre as questões levantadas pelo corpo discente, chamou-nos atenção o papel central assumido pela dimensão do prazer no desenvolvimento do trabalho escolar. A demonstração de satisfação e alegria apresentava-se em cada etapa do trabalho, o que influenciava o envolvimento dos alunos com a tarefa. Visualizamos o quanto práticas prazerosas estimulam o envolvimento dos alunos e potencializam os seus resultados.

A avaliação que fazemos é que o próprio contexto da alimentação contribuiu bastante para que os alunos julgassem a atividade como prazerosa e, conseqüentemente estivessem envolvidos com ela. Há uma forte ligação entre alimentação e prazer. Entendendo a alimentação como uma atividade cultural, somos levados a crer que durante sua preparação e consumo estão naturalmente presentes trocas afetivas nas interações entre os comensais e com o alimento, o que encaminham essas

experiências para o território do prazer. Trata-se de um contexto capaz de reviver lembranças agradáveis como aquelas trazidas por Marcel Proust (2008) ao descrever o consumo das madeleines molhadas numa xícara de chá. Nesse sentido, a gastronomia nos parece uma importante ferramenta na tentativa de superar a dicotomia entre o aprender, com prazer fora da escola e, o aprender dentro do espaço escolar.

Em consonância com o que vem propondo vários autores no campo da educação, fica evidente também através dessa análise, a relevância da adoção de metodologias e espaços de aprendizagem diversificados. Ao ampliar a perspectiva de formação na escola, incluindo práticas e espaços não tão tradicionais quanto a sala de aula e as aulas expositivas, abre-se caminho para um maior envolvimento dos alunos. Essa diversificação ganha ainda mais relevância na medida em que o professor adota como um de seus objetivos o reconhecimento e o trabalho com a diversidade no ambiente escolar. Se desejamos educar sujeitos com características, interesses e desejos próprios, não nos parece adequado que isso seja feito de um único modo e em um único espaço.

De forma complementar, o caráter interdisciplinar do trabalho também foi evidenciado pelos educandos como algo bastante positivo. Se mostraram surpresos com a possibilidade de interação entre disciplinas aparentemente distantes. Essa surpresa nos mostra o quanto esse aluno está comprometido com uma visão fragmentada dos saberes escolares. Sinaliza a existência de um longo caminho a ser percorrido até que seja possível, na escola básica, transitar entre as barreiras que separam os conteúdos curriculares. Não é pequeno o desafio que se apresenta para a adoção de abordagens interdisciplinares que abarquem problemas realmente significativos.

Verificou-se, portanto, através do relato dos alunos, que a aprendizagem dos conceitos apresentados se deu de forma bastante prazerosa e significativa, o que sinaliza para a riqueza e o potencial motivador que as atividades interdisciplinares baseadas em experiências gastronômicas apresentam no contexto da educação formal.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.;BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BREMER, M. A. S.; KUENZER, A. Z. “Ensino médio integrado: uma história de contradições.”. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9., 2012. Caxias do Sul. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: 2012. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf >. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

CHRISPINO, A. **Os cenários futuros para a educação: o exemplo do ensino médio**. Rio de

Janeiro: Editora FGV, 2009.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade* [online], v.27, n.96, pp. 911-934, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796.pdf>>. Acesso em: 16 de ago. de 2015.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100, pp. 1129-1152. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 16 de ago. de 2015.

KUENZER, A. Z. **A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural.** In: KUENZER, A. et al. *Trabalho e educação*, 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, pp. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 16 de ago. de 2015.

ONRUBIA, J. Ajuda e ajuste da ajuda: o ensino como processo de criação de zonas de desenvolvimento proximal e de assistência nelas. In COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998, p.123-151.

PROUST, M. **A caminho de Swann.** 3.ed. Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Ed. Globo, 2008. (Em busca do tempo perdido, 1).

REZENDE, F. et al. “Objetivos do ensino de ciências na visão de professores”. In: **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, 11., 2008. Curitiba. Anais do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba: 2008. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T0280-1.pdf>> Acesso em: 22 de out. de 2010.

ROJO, R. “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.” In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, abr. 2000.

SANTOS, M. B. **O ensino de linguagem entre a tradição e as perspectivas científicas: diretrizes para uma abordagem transdisciplinar.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

“MALA DA LEITURA”: A LEITURA EM MOVIMENTO

Mariângela Gomes de Assis

Universidade Estadual da Paraíba UEPB

mariangelag.assis@hotmail.com

Elisângela Justino

Universidade Estadual da Paraíba UEPB

anginhaluz2009@hotmail.com

RESUMO: Este Trabalho tem como objetivo discutir o processo de ensino da leitura em uma perspectiva lúdica, como referência o Projeto “A Mala da Leitura”, tendo como sujeitos participantes os alunos do ensino fundamental, turma do 3º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Tiago Gomes, Picuí-PB. . Tal projeto consistiu em uma experiência de leitura vivenciada pelas crianças, tanto na família quanto na escola, na qual houve a alternância do sujeito mediador da leitura, ora sendo ele a professora, na instituição escolar, ora sendo um dos pais ou parentes próximos, no contexto do lar e também na escola, grande ápice do projeto. Aula prática, com enfoque na forma lúdica da leitura, numa perspectiva interdisciplinar, superando dessa maneira, a fragmentação dos saberes da prática docente. De forma prazerosa aplica-se à leitura como um auxílio metodológico de mediação para professores de todas as áreas, diante dos resultados a escola. A prática da leitura é importante para a formação do indivíduo e também para uma

representação e compreensão social, devendo fazer parte da vida de todos os sujeitos, levando-os à interpretação do mundo que os cerca. Concluímos que a leitura deve ser realizada com prazer para despertar o interesse por ler cada vez mais. Desse modo, a família e a escola devem se conscientizar de que a leitura é um processo contínuo, que precisa iniciar e ser motivada na educação informal, aquela vivenciada nos lares, e se prorrogar por toda a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Incentivo, Família

ABSTRACT This paper aims to discuss the process of teaching reading in a playful perspective, as a reference to the Project “The Mala da Lecture”, with participants as elementary school students, 3rd grade class, the Municipal School of Elementary Education Felipe Tiago Gomes, Picuí-PB. . This project consisted of a reading experience lived by the children, both in the family and in the school, in which there was alternation of the mediating subject of the reading, sometimes being the teacher, in the school institution, sometimes being a parent or close relatives in the context of the home and also in the school, great apex of the project. Practical classroom, focusing on the lucid form of reading, in an interdisciplinary perspective, thus overcoming the fragmentation of the knowledge of teaching practice. In a pleasurable way it is

applied to reading as a methodological aid of mediation for teachers of all areas, in front of the results the school. The practice of reading is important for the formation of the individual and also for a social representation and understanding, and should be part of the life of all subjects, leading them to the interpretation of the world around them. We conclude that the reading should be carried out with pleasure to arouse the interest to read more and more. In this way, the family and the school should be aware that reading is an ongoing process that needs to be initiated and motivated in informal education, that lived in homes, and to be extended throughout life.

KEYWORDS: Reading; Incentive, Family

INTRODUÇÃO

Embora as práticas de leitura e o processo de formação de leitores venham sofrendo transformações e tímidas melhoras, no contexto escolar, ainda estão longe de cumprir de fato com seus objetivos. Tendo em vista essa realidade, bem como as dificuldades dos professores, no sentido de trabalharem a leitura de forma eficaz, a leitura de literatura infantil se apresenta como um possível caminho no processo de formação de leitores, pois permite a construção de competências leitoras e a criação de sujeitos mais conscientes, de forma lúdica e prazerosa.

Nesse sentido, ser leitor não é só decodificar o signo linguístico, vai mais além. Ser leitor implica compreender o que está posto para ser lido, assim como opinar a respeito, ou seja, dessacralizar a informação, sendo capaz de dialogar com a mesma. Ser leitor implica ler não apenas palavras, mas também ler o mundo, ou melhor, compreender o que está posto a sua volta.

A concepção de leitura abordada para nortear o projeto em análise entende a leitura como um processo de compreensão abrangente de produção de significado, na qual, segundo Guimarães (1995), citado por Santos e Souza (2004, p. 80), “ implica um mergulho na própria existência”.

A leitura se configura, nesse contexto, como um processo dialógico no qual as trocas de significados entre autor, texto e leitor ocorrem à medida que a leitura é realizada. Isto é, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto, seu conhecimento prévio, as informações não visuais, criando, assim, expectativas no leitor no que diz respeito aos possíveis significados do texto. Nesse sentido, o objeto escrito é visto independentemente e o significado contido no mesmo é construído num processo que envolve tanto o leitor, que pode realizar uma leitura tanto progressiva como regressiva, de acordo com o material escrito e o objeto da leitura, e o autor, através da negociação de esquemas de conhecimento.

Partindo desse pressuposto, Leffa (1999) aborda que o significado do que se lê é construído através de interação entre o leitor e o autor através do texto, num processo em que todos os elementos envolvidos se modificam na construção do conhecimento,

seja o autor, na medida em que vai escrevendo o texto; o leitor, ao passo em que vai lendo o texto, e o texto, que não é construído apenas pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor, ao lê-lo.

Desse modo, uma forma de integrar todos esses pressupostos, para a formação de leitores a partir de uma perspectiva interacionista de linguagem, tem sido o trabalho com projetos, pois configura-se como “uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupação das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo” (CORSINO, 2006, p. 65).

Assim, o projeto de leitura “A Mala da Leitura” foi desenvolvido com base nesse princípio apresentado por Corsino, segundo o qual o aprendizado escolar deve estar atrelado aos interesses infantis, o que permite uma aprendizagem significativa, no nosso caso, o desenvolvimento de habilidades de leitura através da leitura de literatura infantil.

Trabalhar com a literatura infantil em sala de aula, segundo Maia (2007, p. 77), possibilita a criação de condições para que se forme

um leitor plural. Trabalhar com a literatura em sala de aula é mais que uma atividade inserida na proposta curricular, pois oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade, através da leitura.

De acordo com Silva e Sousa (2013), podemos conceituar a literatura infantil como obras dirigidas às crianças ou não, mas que agradam e as encantam pelo caráter estético e artístico que apresentam. Podem ser escritas em prosa ou poesia, num léxico especial, tratando de temas do interesse da criança e respeitando suas características.

Para Coelho (2000 apud FILHO, 2009, p. 22), literatura infantil

é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário ou o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Assim, a leitura de literatura infantil pode colaborar para a emancipação do sujeito, tornando-o um cidadão mais consciente, reflexivo, com uma visão mais ampla do mundo. Através do caráter estético, encontrado nos livros de literatura infantil, e da mediação realizada na hora da leitura, ambos permitem “um jogo de significações que exercita o imaginário a participar de possibilidades de composição de outros mundos” (ISER, 1996 apud SANTOS; SOUZA, 2004, p. 82), desencadeando na criança leitora uma postura reflexiva e crítica com relação à realidade em que vive.

Contudo, para que de fato as habilidades de leitura sejam desenvolvidas, é necessário que a mediação da leitura seja feita adequadamente, levando em consideração aspectos essenciais no ato de ler, como a relação de texto e imagem, as perguntas durante e após a leitura, que evocam no leitor conhecimentos prévios e ajudam a fazer inferências sobre o lido, bem como confirmar ou rejeitar hipóteses

construídas, proporcionando, desse modo, o desenvolvimento de estratégias leitoras sofisticadas pelo sujeito aprendiz. O papel do mediador é, assim, essencial para a formação do leitor, pois por ser mais experiente, ele guia o pequeno leitor a caminhos ainda não conhecidos, possibilitando o aprendizado de estratégias sofisticadas de leitura imprescindíveis a um bom leitor.

METODOLOGIA

A seguir, relataremos as etapas desenvolvidas no projeto “A Mala da Leitura”, tendo como sujeitos participantes 28 alunos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 08 a 10 anos.. Tal projeto consistiu em uma experiência de leitura de obras literárias infantis, vivenciada pelas crianças tanto na família quanto na escola, na qual houve a alternância do sujeito mediador da leitura, ora sendo ele a professora, na instituição escolar, ora sendo um dos pais ou parentes próximos, no contexto do lar e também na escola, grande ápice do projeto.

1. Elaboração do projeto de leitura “ Mala da Leitura”

Em princípio, a ideia de um projeto de leitura surgiu da inquietação, tendo em vista a resistência e falta de interesse dos alunos nos momentos de leitura de textos literários em sala. Em seguida, o projeto foi estendido aos pais, que ajudaram na sua concretização.

Tal projeto apresenta características semelhantes a outros projetos de leitura realizados em outras escolas, como o fato de conter uma mala de plástico decorada, um livro de literatura infantil e um diário de bordo. Entretanto, apresenta uma característica singular no que diz respeito à interação família e escola, fator marcante do projeto.

O mesmo foi executado durante alguns meses desse ano, período no qual uma mala da leitura seguia para a casa dos alunos, contendo vários livros, um caderno para o aluno e outros para os pais ou responsáveis.

SOBRE A MALA E SEUS MATERIAIS:

A Mala da Leitura, composta por pasta de plástico, livro de literatura um caderno para o aluno e outros para os pais ou responsáveis.

A Mala Viajante é de uso coletivo, portanto, o cuidado e zelo pela mesma e os materiais que a compõem é indispensável.



EXECUÇÃO DO PROJETO

O desenvolvimento do projeto aconteceu da forma como havia planejado, as crianças e famílias participaram ativamente de todas as etapas, e o dia de levar a mala e realizar a leitura era de euforia para as crianças e apreensão para os pais. Os registros, contidos nos diários de bordo, nos davam indicações de como o projeto e, principalmente, a leitura estavam sendo abordados pelos pais ou responsáveis em casa.

RESULTADOS

A leitura é essencial na vida de qualquer pessoa. Sem ela, situações simples podem levar a grandes frustrações e constrangimentos. Pensando no desenvolvimento prazeroso do gosto pela leitura e nas relações que iriam se estabelecer entre pais e filhos, foi concretizado o projeto de leitura, tendo em vista a mediação escolar e familiar como elos fundamentais na apropriação da leitura e no desenvolvimento do gosto pela mesma.

A ida da mala da leitura para casa era um momento de ansiedade e euforia para os alunos. Ir para casa, portando aquela mala era um momento indescritível, os olhos e a boca denunciavam a alegria e o entusiasmo.

Assim, diante dessa experiência foi possível aproximar mais as famílias da escola e incentivá-las a se envolverem com os projetos posteriores. As crianças também se sentiram mais motivadas, escolher um livro para realizar a leitura em casa. Nesse sentido, achamos que cumprimos com o objetivo de aproximação entre escola e família.

Após a leitura em casa, os pais mandavam fotos do momento em casa e eram convidados a vir na escola para ler a história para a turma de sua criança. Esse momento foi muito significativo para as crianças, o entusiasmo de saber que um dos pais viria realizar a leitura era contagiante.

Alguns pais, por timidez, não participaram e foi possível perceber no semblante

das crianças o desapontamento por isso. Os pais participantes, alguns muito nervosos, foram extremamente criativos, trazendo fantoches para ajudar na contação da história, cantaram músicas relacionadas à história lida, trouxeram objetos mencionados nas histórias e sempre podiam contar com o apoio do(a) filho(a) durante a leitura das narrativas em classe. Isso permitiu que trabalhássemos a oralidade das crianças através do reconto da história, bem como as habilidades de sumarização, ao fazer um resumo das ideias principais do texto, e posicionamento, que consistia na argumentação de sua opinião a respeito da história lida, através de uma justificativa relevante e correlacionada com a história.

Em suma, o projeto conseguiu atingir os objetivos propostos, embora não tenha tido a participação de todos os pais em todas as etapas. Entretanto, todos foram muito acolhedores com a aproximação da escola e com o compartilhamento da responsabilidade no ato de educar e de formar leitores.

CONCLUSÕES

Ao realizamos esse projeto, tínhamos como objetivo maior aproximar pais e familiares da escola, fazendo-os perceberem o quanto são essenciais na formação dos filhos, enquanto mediadores e modelos de leitor. Destacamos o papel da família, pois através delas viabilizamos a realização das ações dentro dos lares, retornando com sugestões e elogios para o aprimoramento do projeto, além de dedicar momentos de aprendizagem junto aos filhos.

Muitas famílias, embora almejassem que suas crianças desenvolvessem o gosto pela leitura, não sabiam como fazer para ajudar no processo, e muitas vezes deixavam essa responsabilidade, apenas a cargo da escola, que mesmo sabendo e assumindo-a, nem sempre consegue desenvolver seu papel a contento.

O projeto de leitura “A Mala da Leitura ” permitiu que, durante todo o seu desenvolvimento, o compartilhamento da responsabilidade em formar leitores, entre escola e família, acontecesse.

O uso da literatura infantil contribuiu para despertar nas crianças e pais a sensibilidade para o ato da leitura, fazendo-os perceberem-no como

um momento rico e prazeroso, permeado pela troca de experiências entre leitores experientes e leitores em formação.

A prática da leitura é importante para a formação do indivíduo e também para uma representação e compreensão social, devendo fazer parte da vida de todos os sujeitos, levando-os à interpretação do mundo que os cerca. Além do mais, a leitura deve ser realizada com prazer para despertar o interesse por ler cada vez mais. Desse modo, a família e a escola devem se conscientizar de que a leitura é um processo contínuo, que precisa iniciar e ser motivada na educação informal, aquela vivenciada nos lares, e se prorrogar por toda a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CORSINO, P. **A criança de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: JEANET BEAUCHAMP, S. D. P.; NASCIMENTO, A. R. (Org.).

FILHO, José Nicolau Gregorin. Literatura Infantil: breve percurso histórico. In: _____. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 22-37.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A.E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR EUGÊNIO JARDIM: O QUE NOS REVELA SEU “TERMO DE VISITA”?

Márcia Campos Moraes Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia

Rio Verde - Goiás

Maria Aparecida Alves Silva

Universidade Federal de Uberlândia

Rio Verde - Goiás

Kênia Guimarães Furquim Camargo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Rio Verde - Goiás

RESUMO: O presente trabalho, situado no âmbito da história cultural da educação e especificamente na historiografia das práticas educativas, tem como objetivo desvelar elementos da cultura escolar expressos no “Termo de Visita” do Grupo Escolar Eugênio Jardim, localizado na cidade de Rio Verde/GO. O Grupo foi criado por meio da Lei n. 694/1921 e recebeu a denominação de Grupo Escolar de Rio Verde, embora tenha sido instalado apenas em 1923. O título recebido perdurou até 1938, quando a instituição de ensino passou a se chamar Grupo Escolar Eugênio Jardim. O livro “Termo de Visita” contém as impressões deixadas por inúmeros visitantes, em 16 páginas, escritas entre 1928 e 1947 as quais forneceram elementos significativos para a reflexão sobre o passado do Grupo, das pessoas que a frequentaram, das práticas que

nele circularam. Por meio dos relatos foi possível apreender questões referentes ao processo de funcionamento e organização do Grupo, bem como questões educacionais daquele contexto histórico. Ao debruçarmos sobre o livro vieram à tona informações sobre o inspetor escolar, o espaço físico, os materiais escolares e didáticos, as matrículas e frequência, o método pedagógico, a ordem e rigor disciplinar. De forma geral, as impressões contidas no “Termo de visita” são enaltecidas, ressaltando os méritos dos diretores, o excelente trabalho exercido pelo corpo docente, a organização, disciplina e asseio dos alunos, bem como o adiantamento dos mesmos nos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Termo de Visita. Grupo Escolar. Ensino Primário.

ABSTRACT: The present work, set in the context of cultural history of education and specifically in the historiography of educational practices, aims to unveil elements of school culture expressed in the “Term of Visit” of the School Group Eugênio Jardim, located in the city of Rio Verde/GO. The Group was created through Law n. 694/1921 and received the denomination of Group School of Rio Verde, although it was only installed in 1923. The title received lasted until 1938, when the educational institution came to be called School Group Eugênio Jardim. The book “Term of Visit” contains the impressions

left by numerous visitors, in 16 pages, written between 1928 and 1947 which provided significant elements for reflection on the past of the Group, the people who attended it, the practices that circulated in it. Through the reports it was possible to grasp questions regarding the process of operation and organization of the Group, as well as educational issues of that historical context. As we looked at the book, information about the school inspector, the physical space, the school and didactic materials, the enrollments and attendance, the pedagogical method, order and disciplinary rigor came up. In general, the impressions contained in the “Term of Visit” are exalting, highlighting the merits of the principals, the excellent work done by the teaching staff, the organization, discipline and cleanliness of the students, as well as their advancement on studies.

KEYWORDS: Term of Visit. School Group. Primary school.

1 | CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

Os Grupos Escolares surgiram no Brasil devido ao projeto republicano, que tinha como propósito a reforma da instrução pública e a formação do cidadão. Para promover a emancipação da consciência popular no século XIX, a instrução popular, principalmente o ensino primário, foi considerada como mecanismo central, por isso houve um empenho para que a instrução chegasse em todos os cantos do país. Para que tal intento se concretizasse, além de tornar o ensino obrigatório por determinação legal, era necessário também criar condições efetivas entre as quais destacamos a construção dos edifícios escolares e o investimento na formação e remuneração dos professores (BRESCIANI, 1976).

Diante da necessidade da criação de uma escola pública que se sobrepusesse aquela existente, considerada atrasada e desorganizada, os reformadores defendiam e proclamavam uma ideia de modernização pedagógica que “assentava-se na acepção de modernidade vislumbrada como eclosão do ‘novo’ que promoveria o rompimento com os resquícios da tradição colonial, instituindo um sentido de mudança entendida como transformação e progresso” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 280).

Para instruir a população foram criados os grupos escolares, os quais,

Facilitaria a inspeção e administração do ensino, poder-se-ia juntar todos os alunos e distribuí-los em classes, cada classe reunindo os alunos da mesma idade e mesmo adiantamento, garantindo, assim, uma certa homogeneidade e possibilitando ao professor dar uma só lição a toda classe ao mesmo tempo. Administrados por um professor – diretor, os demais professores sentiriam a presença constante de uma autoridade superior, com funções definidas em regulamento, para fiscalizar o desempenho de cada um, exigindo-lhes eficiência no ensino. (BRETAS, 1991, p. 506).

Os primeiros Grupos Escolares emergiram no estado de São Paulo, na década de 1890, que serviram de modelo para a implantação em vários estados, inclusive em Goiás. Conforme esclarece Bretas (1991), o governo de Goiás firmou um acordo com o Estado de São Paulo com o intuito de contratar técnicos em formação de professores para assumirem a administração da Escola Normal, por um certo período,

e organizarem o ensino normal e ensino primário. Estes professores integraram a “Missão Pedagógica Paulista”, que por um longo período alavancou uma nova etapa no ensino primário e normal de Goiás.

Em 2 de agosto de 1918 foi sancionada a Lei n. 631 que dispunha sobre a organização do ensino primário. Nesta corrente de renovar o ensino, o art. 14 estabeleceu o método intuitivo para ser utilizado pelos professores no ensino primário e o art. 14 determinou que para a leitura seria utilizado o sistema da palavração (GOYAZ, 1918).

Em 1920 só havia um grupo escolar mantido pelo Estado de Goiás, o da capital, mas a partir da segunda metade dos anos 1920, ocorreu uma significativa expansão dos grupos escolares, passando de oito em 1924 para dezesseis em 1930. E é nesta expansão que surge o Grupo Escolar de Rio Verde, que mais tarde recebeu a denominação de Grupo Escolar Eugênio Jardim, em 1938.

Em visita ao arquivo do Grupo encontramos o livro “Termo de Visita”, que contém as impressões deixadas por inúmeros visitantes em 16 páginas, as quais forneceram elementos significativos para a reflexão sobre o passado do Grupo, das pessoas que o frequentaram, das práticas que nele circularam.

A finalidade deste trabalho é desvelar elementos da cultura escolar do Grupo Escolar Eugênio Jardim Eugênio Jardim, por meio da análise das impressões deixadas pelos inúmeros visitantes ao Grupo, no Livro “Termo de visita”. O período analisado abrange de 1928 a 1947, neste espaço de tempo estiveram à frente da direção do Grupo Celso Hermeni Teixeira, Guiomar Teixeira de Freitas, José Rodrigues de Moraes, Famny Camargo, Alberto Pinto Coelho e Olga de Sá.

Por meio dos relatos foi possível apreender questões referentes ao processo de funcionamento e organização do Grupo, bem como questões educacionais daquele contexto histórico, que discorreremos a seguir.

2 | TERMO DE VISITA DO GRUPO ESCOLAR EUGÊNIO JARDIM: IMPRESSÕES

A Lei Estadual n. 694 de 27 de julho de 1921, sancionada por Eugênio Rodrigues Jardim, estabeleceu a criação de cinco grupos escolares, sendo um na capital, dois no sul e dois no norte. Ficaria também a cargo do Estado, o custeio dos professores desses grupos, as quais, conforme a referida Lei, deveriam ser normalistas (GOYAZ, 1921).

Um dos grupos designados na Lei n. 694/1921, foi criado na cidade de Rio Verde/GO. Recebeu a denominação de Grupo Escolar de Rio Verde, foi aprovado em 1922 pelo Governo, embora tenha sido instalado apenas em 1923. O título recebido perdurou até 1938, quando a instituição de ensino recebe o nome de Grupo Escolar Eugênio Jardim (BRETAS, 1991). Embora Bretas declare que o Grupo tenha recebido o título de Eugênio Jardim em 1938, encontramos nos documentos a designação de

“Grupo Escolar Coronel Eugênio Jardim”, datado de 1 de julho de 1924. O nome se deve a uma homenagem a Eugênio Rodrigues Jardim, que foi presidente do Estado de Goiás de 1921 a 1923.

Em visita ao arquivo do Grupo, hoje Colégio Eugênio Jardim, encontramos o livro “Termo de visita”. Nele, estão as impressões deixadas por inúmeros visitantes, dentre eles padres, professores, diretores, inspetores escolares, estudante de Direito, juiz, coronel, representante de Jornal e de laboratório, representantes políticos, bem como pessoas da sociedade, quer sejam da própria cidade de Rio Verde ou de outros estados. O Grupo também foi visitado por dois estrangeiros, um uruguaio e um argentino.

Ao transcrever todas as impressões das 16 páginas do Livro, encontramos obstáculos em determinar parte dos autores dos relatos. Alguns rubricaram, impossibilitando assim, proceder a identificação, mas mesmo assim optamos por utilizar os relatos e indicar o uso da rubrica.

De forma geral, as impressões contidas no “Termo de visita” são enaltecidas, ressaltando os méritos dos diretores, o excelente trabalho exercido pelo corpo docente, a organização, disciplina e asseio dos alunos, bem como o adiantamento dos mesmos nos estudos.

A primeira análise realizada, refere-se as impressões deixadas em relação ao prédio escolar. Embora o Governo tenha se comprometido em construir os prédios para o funcionamento dos Grupos Escolares, conforme disposto na Lei n. 694/1921, em Rio Verde isto não aconteceu. O fato do prédio do Grupo Eugênio Jardim ter sido construído pelo município não ocorreu somente na cidade de Rio Verde. Bretas (1991) explicita que o Governo sequer construiu o Grupo Escolar da capital, com o propósito de retirá-lo do Liceu onde funcionava, com o aumento do número de matrículas e a superlotação das salas, apenas adquiriu uma velha casa e a adaptou, transferindo assim o Grupo Escolar para ela.

Em muitos estados, para abrigar os Grupos Escolares, foram construídos prédios majestosos, com detalhes diversos. Para Souza (1998, p. 23) isto se assenta no fato de que “a arquitetura eloquente dos prédios especialmente projetados têm essa função de afirmar a República, divulgando um ideário que a afasta das práticas obscurantistas do Império.

O prédio para abrigar o Grupo Escolar de Rio Verde, foi construído na Rua Rui Barbosa, n. 3, feito de alvenaria, contou com a primeira casa com a patente de banheiro na cidade e foi inaugurado no dia 26 de julho de 1922. O prédio não foi construído com o objetivo de abrigar o Grupo, porém, dada a necessidade de possuir um prédio próprio para que o Governo autorizasse o seu funcionamento, o prédio foi cedido para esse fim (MENDONÇA, 2006).

Em entrevista concedida a Mendonça (2006), Rodolfo Emerich Portilho, morador da cidade de Rio Verde relatou que o prédio cedido para alojar o Grupo era “vistoso” e atendia cerca de 200 crianças, sendo 100 por turno. A fotografia a seguir mostra a fachada do prédio que foi cedido para sediar o Grupo Escolar de Rio Verde.



Figura 1 – Foto do Grupo Escolar de Rio Verde.

Acervo pessoal de Oscar Cunha Bastos.

Embora o Grupo estivesse funcionando em prédio próprio, para alguns, como o inspetor escolar, Adhemar de Araujo Almeida, as instalações não eram as mais adequadas. Em 24 de outubro de 1934, ele deixou seu posicionamento sobre elas no Livro de visita. E assim registrou:

É pena que o prédio do grupo não corresponda ao grau de instrução ministrado em seus bancos, nem ao numero de alumnos e nem tampouco ao adiantamento da melhor cidade do Sudoeste. Para que preencha esta lacuna, dirigi um officio ao Sr. Prefeito da cidade, para que este num espaço de boa administração realise a planta já existente do novo grupo. (TERMO DE VISITA, 1934, p. 1).

Três anos após o inspetor não ter tido as melhores impressões sobre o prédio do Grupo, outros visitantes discordaram da sua posição e assim relataram:

Visitando hoje o Grupo Escolar de Rio Verde, tive do mesmo a mais agradável impressão, não só pela sua ótima instalação [...]. Celso Herminio Teixeira, Diretor Geral da Segurança Publica. (TERMO DE VISITA, 1937, p. 8).

Percorrendo todos apartamentos de classes que compõem este moderno e notável estabelecimento de ensino, confesso desde já a minha excelsa admiração, a minha grande impressão de que fui tomado, ao deparar-me com esta obra magnificante que é um dos fructos de trabalho e carinho, abnegado amor a instrucción, do povo desta terra. João Pires Vieira. (TERMO DE VISITA, 1937, p. 8).

Visitando hoje o grupo escolar de Rio Verde, minha terra, tive a mais agradável impressão da parte dos alunos como, o corpo docente e o confortável prédio em que estão. Jeronymo Pereira. (TERMO DE VISITA, 1937, p. 9).

Quando o Grupo foi instalado em 1923, o mesmo teve vários problemas para entrar em funcionamento, como a falta de mobiliário e materiais escolares. É interessante

que o Jornal “O Democrata”, publicou, em 4 de maio de 1923, uma nota afirmando que em Goiás estavam em funcionamento quatro grupos escolares: um na capital e os outros nas cidades de Rio Verde, Bonfim e Catalão e que “tem o Governo mandado fornecer mobília escolar moderna e os livros didáticos mais aperfeiçoados e instrutivos (O DEMOCRATA, 4 maio 1923)”, porém isso não aconteceu a contento.

Em uma visita realizada pelo inspetor escolar regional, ficou registrado a deficiência dos materiais escolares, inclusive o número pouco expressivo dos livros contidos na biblioteca, que por sinal, foi fundada pelas próprias professoras do Grupo Escolar. Suas palavras são:

A minha impressão só poderá dizer que as classes estão bem organizadas apesar de haver deficiência no material escolar. A biblioteca que já foi fundada com carinho pelas professoras, deve tomar um impulso mais, para que seus volumes sejam em maior número, tendo assim, os alunos, campo maior para estender seus conhecimentos. (TERMO DE VISITA, 1934, p. 2).

Ainda referente ao relato do inspetor regional, ela declara que “A digníssima directora deverá pedir todo o material necessário ao grupo, nos moldes dos arts. 91 e 92 do Regulamento do Ensino Primário” (TERMO DE VISITA, 1934, p. 2). Todavia, os artigos aludidos por ele não se referem, de nenhuma forma, a materiais escolares e didáticos. Após a leitura do Regulamento encontramos no art. 25, que dispõe sobre as competências do Secretário do Interior e Justiça, os seguintes dizeres no § 16º “autorizar; [...] b) a aquisição de material escolar e didactico;”. Outro fato interessante é que, de acordo com o art. 57, § 7º, é incumbência dos inspetores municipais “representar sobre as necessidades materiaes das escolas publicas primarias; (GOYAZ, 1930, p. 15). Caberia então ao diretor do Grupo esta incumbência, conforme declarou o inspetor de ensino? Como já afirmamos, o Governo não conseguiu atender a demanda da criação dos Grupos Escolares e tampouco equipá-los.

Mesmo não disponibilizando para os Grupos Escolares os materiais necessários para o funcionamento dos mesmos, o Regulamento do Ensino Primário (GOYAZ, 1930) determinava como atribuições e deveres dos diretores de grupos, a guarda e conservação do material escolar e didático, responsabilizando-os, civil, criminal e administrativamente, pelos danos oriundos de negligências. Previa, ainda, que em nenhuma hipótese, estes materiais poderiam ser emprestados ou utilizados para fins estranhos ao ensino.

É fato que não só o Grupo de Rio Verde passava por dificuldades estruturais e materiais, porém, para vários visitantes, as impressões sobre o Grupo são exitosas, inclusive ao compararem a outros do Estado:

Não é o primeiro Grupo Escolar que tenho tido a oportunidade de vizitar e, me é agradável dizer (Seu espírito de ser agradável) que o desta cidade pode servir de modelo aos outros Grupos Escolares do Estado. Professor. (TERMO DE VISITA, 1928, p. 1).

Rio Verde, está pois, de parabéns como a única cidade do nosso Estado que tem sabido se distanciar de outros municípios que se apresentam pérvios e desprovidos

desse adiantamento. Jose Rodrigues de Moraes, professor. (TERMO DE VISITA, 1936, p. 6).

Ao Digno Diretor deixo meus sinceros parabéns, e posso afirmar que não poderia se esperar em qualquer Grupo Escolar mesmo nas grandes cidades uma maior competência. Walter Fonseca - Laboratorios Raul Leite e Cia. (TERMO DE VISITA, 1938, p. 9-10).

No que tange a escolha dos diretores, a Lei n. 631, de 2 de agosto de 1918 (GOYAS, 1918), que dispunha sobre a organização do ensino primário, determinava:

Art. 26 – O cargo de diretor do Grupo Escolar da Capital, é provido mediante concurso, cujas condições serão determinadas no regulamento a que se refere o art. 69, no interior do Estado, porem, a nomeação será de livre escolha do Governo, podendo recahir em um dos professores do grupo.

A escolha dos diretores dos Grupos Escolares do interior eram, na maioria das vezes, políticas, a qual alastrava-se também na escolha dos professores, porteiros e serventes. Mendonça (1991) esclarece que o diretor e os professores possuíam o apoio dos pais dos alunos, mas o coronelismo imperava, os políticos tinham plenos poderes concedidos pelo prefeito da cidade e pelo Governador do Estado, com isso interferiam na contratação de professores e outros funcionários, e o diretor cabia apenas a tarefa de obedecer, sem autonomia para agir.

Quanto aos professores, estes poderiam ser efetivos, interinos e substitutos. Os efetivos e interinos eram nomeados pelo Presidente do Estado, quanto aos substitutos, caberia aos inspetores escolares suas designações. Para ser efetivo era condição o diploma da Escola Normal, ou depois de dez anos de serviço escolar os interinos poderiam ser efetivados. Para todas estas categorias havia uma condição única: “comprovada idoneidade moral”. Os professores efetivos, após dez anos de atividade, passariam a condição de vitalícios, e perderiam o cargo somente por incapacidade física ou psíquica, ou se condenados a qualquer pena (GOYAZ, 1918).

Em outros documentos do Grupo Escolar de Rio Verde, foi possível verificar a nomeação de vários professores, bem como a designação de substitutos pelos inspetores escolares. Dava-se preferência, na época, para os professores do sexo masculino, fato que também pode ser comprovado pelos mesmos documentos de nomeação e substituição.

Como incumbência dos professores, além de seus deveres gerais, deveriam cumprir o regulamento e o programa de ensino, organizar reuniões nas datas festivas nacionais e estaduais, explicando aos alunos o motivo das mesmas e realizar passeios campestres uma vez por semana. O objetivo destes passeios era colocar os alunos em contato com a natureza, “debaixo de muita amistosidade, de maneira que a escola e o ensino se tornem um prolongamento do lar” (GOYAZ, 1918).

O Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz de 1930, que trata, em seu Capítulo II, “Do provimento dos grupos escolares” reforçava a necessidade da titulação dos professores:

Art. 100 – As cadeiras dos grupos escolares do interior serão providas:

a) pelos professores normalistas com um anno, pelo menos, de exercício em escolas rurais e districtaes;

b) pelos professores normalistas com 6 meses, pelo menos, de exercício em escolas urbanas. (GOYAS, 1930, p. 24).

Ainda referente aos professores, o Regulamento determinava em seu Capítulo V “Da ordem dos trabalhos escolares” como deveria ser a organização e o funcionamento dos grupos, especificando horários, trabalhos escolares, notas, frequência, aproveitamento, enfim, a rotina a ser seguida.

Para verificar se tudo estava fruindo conforme o regulamento, havia o inspetor escolar, que tem presença marcante no Livro de visita do Grupo em estudo. A Lei n. 631 (GOYAZ, 1918) definia que os mesmos deveriam ser os juizes de direito nas Comarcas, os juizes municipais nos termos e os juizes distritais nos distritos e a eles não caberiam nenhuma remuneração. Caso houvesse algum impedimento para exercer o cargo, seriam assumiram seus substitutos legais. Tinham a incumbência de fiscalizar o ensino, designar professores substitutos, indicar reformas e enviar relatórios ao Secretário do Interior de todas as decisões tomadas.

Conforme o art. 39 do Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz, Rio Verde pertencia a 4^a “inspectoría regional de instrucção publica” (GOYAZ, 1930). De acordo com a referida Lei, havia os inspetores regionais, municipais e distritais. O art. 43 trata das competências dos inspetores regionais, e especifica que os mesmos deveriam “a) Visitar as escolas publicas e particulares, dentro de sua zona, tantas vezes quantas puderem ou reclamarem os interesses do ensino ou lhes for ordenado pelo Secretario do Interior e Justiça;” (GOYAZ, 1930, p. 12). No art. 57 temos as incumbências dos inspetores municipais, o § 3^o determina: “visitar as escolas publicas ou particulares do municipio, demorando-se em cada uma dellas o tempo necessario para bem lhes ajuizarem as condições;” (GOYAZ, 1930, p. 15). Aos inspetores distritais caberiam as mesmas atribuições dos inspetores municipais, estes dois, sempre que requisitados, deveriam prestar informações aos inspetores regionais, conforme disposto no art. 57, § 8^o (GOYAZ, 1930).

Na visão de Faria Filho (2000, p. 92) os inspetores foram responsáveis por produzir e encaminhar um minucioso diagnóstico da realidade educacional, para os gestores do sistema de instrução, contribuindo “de forma singular, na preparação da lenta remodelação da instrução primária ocorrida nos primeiros decênios do século XX”. Já para Isobe (2004), eles atuaram também na formação dos professores, por meio de aulas exemplares ministradas aos professores nas escolas primárias, demonstraram a aplicação dos novos métodos e processos de ensino.

No final do registro de visita dos inspetores escolares, presentes no “Termo de visita” do Grupo, há a informação para que sejam tiradas três cópias do Termo e enviadas para o Departamento de Estatística e Divulgação, Secretaria do Interior e

Prefeitura da cidade. Esta exigência, de sempre prestar conta da situação do ensino primário, se faz presente no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz, em vários artigos (GOYAZ, 1930). Os inspetores, ao visitarem os grupos, além de enviarem minuciosos relatórios de inspeção, utilizavam o “Termo de visita” como uma forma de comprovar o cumprimento de suas atribuições.

O estudante de Direito Eleafar Abbud, que exerceu a função de inspetor escolar por vários anos, faz menção a aplicação dos “novos métodos pedagógicos” pelos professores do Grupo. Ele assim escreve, em 20 de março de 1936:

Notei, em tudo que vi, a aplicação conciente dos novos métodos pedagógicos. É verdade que não se lhes seguem a risca, mas isto se deve exclusivamente as deficiências materiais impossíveis de se suprir num meio nosso como este. Entretanto, seus professores se mostram senhores dos princípios adotáveis. Numa aula de matemática, pude observar que o sr. professor sabe formar os centros de interesses para amenisar as lições. E isto continuei notando nas outras classes. (TERMO DE VISITA, 1936, p. 3).

De acordo com Azevedo (1930) a adoção dos princípios básicos da escola nova, cuja finalidade era pedagógica e social, rejeitava a utilização de meios que não conduzissem a esses fins, sendo necessário a revisão dos métodos pedagógicos. A observação era tida como um princípio essencial, o professor deveria ensinar o aluno a desenvolver a capacidade de observação. Para tanto poderia utilizar as excursões escolares (a fabricas, a oficinas, aos jardins botânicos, à lavoura, etc.), os museus e o cinema educativo. As matérias deveriam ser ensinadas associadas em torno de centros de interesse, também denominado de ensino global, que se opunha a rigidez de horários. O autor assim explica:

Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar. Mas, ninguém, por hóspede que seja em questões pedagógicas, pode desconhecer o perigo de transição de um regime tradicional para outro inteiramente diverso, senão oposto, sem o tato e a prudência que diminuem, até remover com o tempo, as dificuldades inerentes a reformas profundas. (AZEVEDO, 15-17, jan. mar. 1930.)

A Parte III, Título I do Regulamento do Ensino Primário (GOYAS, 1930), traz no Capítulo I “Dos fins do ensino primário”, os preceitos da Escola Nova que deveriam ser devidamente seguidos pelos professores. É clara a preocupação com a infância, com o respeito aos interesses e as particularidades próprias de cada criança. As matérias deveriam ser ensinadas não como um fim em si mesmas, mas de forma a desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das crianças. Nele, consta também que os programas deveriam ser organizados e executados em torno dos centros de interesse das crianças, não se reduzindo a memorização de fatos desconexos, “mas a compreensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas” (GOYAS, 1930, p. 18).

Um dos mecanismos para esta renovação do ensino foi a criação dos Jardins da

Infância. Nas postulações de Silva (1975), o jardim da infância em Goiás representou muito mais do que sua instituição. Para a autora,

Os objetivos propostos visavam a formar a criança de “dentro para fora” e não amoldada em um “modelo tradicional”. No plano teórico, a filosofia que o embasava era a da escola nova, caracterizando-se pela atenção devotada à criança, “banidas as imitações e reproduções servis”. O aprender descobrindo e o estímulo às iniciativas espontâneas do educando deveriam encontrar oportunidade de afirmação nas atividades curriculares, que, fiéis à filosofia da escola, se apoiavam em material didático especializado. A iniciação na leitura, escrita, desenho, e cálculo, procedida através de brinquedos e jogos especiais, constituía a base de conhecimentos a serem ministrados (SILVA, 1975, p. 243).

Em Goiás, a Lei n. 851, de 10 de julho de 1928, autorizou o Poder Executivo a criar e regulamentar um estabelecimento destinado a educação das crianças que não possuíam a idade adequada para ingressar na escola pública, o qual receberia o nome de Jardim da infância.

Encontramos, no relato do inspetor escolar, datado de 25 de outubro de 1934, alusão ao jardim da infância do Grupo Eugênio Jardim: “Assisti aulas em quase todas as classes sendo que impressionou em sobremaneira o jardim da infância onde os alunos revelam adiantamento graças aos dots educacionais da digna directora D. Fanny Camargo” (TERMO DE VISITA, 1934, p. 2).

No Regulamento do Ensino Primário (GOYAS, 1930), a condição necessária para a criação do jardim da infância era de que houvesse matrícula mínima de 25 crianças e máxima de 40, de ambos os sexos. Estas deveriam ter mais de 4 anos e menos de 7, sendo gratuito apenas às crianças pobres, as outras caberiam uma taxa anual.

O Regulamento acima referenciado, previa a contratação de uma professora de trabalhos manuais, de reconhecida competência, para os grupos escolares de seis ou mais classes. No relato de 30 de agosto de 1937, Jeronymo Pereira assim escreve: “Percorri todas as salas, e que mais impressão tive foi a sala de bordados, porque bons trabalhos já se fazem que noutra lugar ou cidade não os fariam” (TERMO DE VISITA, 1937, p. 9). Em 1941, especificamente no dia 30 de novembro, a então diretora do Grupo, Olga de Sá, agradece a presença da comunidade que visitaram a exposição de trabalhos manuais do Grupo: “Deixo nestas despreziosas linhas meus antecipados agradecimentos à todos, que visitarão a modesta exposição de Trabalhos Manuais, do Grupo Escolar ‘Eugênio Jardim’” (TERMO DE VISITA, 1941, p.12). Neste dia, constam no Livro a assinatura de 162 pessoas atestando a visita a exposição, dentre eles professores, pais de alunos e representantes da comunidade.

No dia 22 de março de 1937, o Grupo Escolar de Rio Verde recebeu uma ilustre visita, a de Pedro Ludovico Teixeira, que deixou sua impressão: Experimentei boa impressão ao visitar este estabelecimento de ensino, máximo quanto à sua direção” (TERMO DE VISITA, 1937, p. 9).

Outro ponto nos relatos que se destaca é a referência a ordem e a disciplina. Na Lei 631, no art. 52, fica explícito que a disciplina escolar seria divulgada por “meios

suasórios e a juízo do professor”, ou seja, caberia a ele convencer, persuadir os alunos a manterem a ordem. Todavia, deixa claro, no art. 53, que os castigos corporais e as penas degradantes deveriam ser abolidos. Neste sentido, educar era mais do que instruir,

[...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade. (SOUZA, 2004, p. 127).

Uma característica dos grupos escolares era a separação dos alunos por sexo. No grupo em estudo a opção foi por salas separadas por sexo, somente em 1947, há referência de um 4º ano misto, conforme o Livro Ata do Grêmio Literário do Grupo Escolar Eugênio Jardim (1945-1947). Esta opção pode ter sido um procedimento disciplinar utilizado pela direção e professores para manter a ordem.

Destacamos alguns relatos concernente a disciplina dos alunos:

Percorrendo as salas de aula deste estabelecimento, não posso esconder a minha admiração pela disciplina dos alumnos, formando um corpo unísono, com o professor que procura tornar a obediência mais activa possível. Rio Verde 27/4/1936. (Rubrica). (TERMO DE VISITA, 1936, p. 5).

Visitando hoje o Grupo Escolar Eugenio Jardim de rio Verde fiquei optivamente impressionada não só pela ordem e disciplina nas diversas classes como pelo corpo docente e administrativo esforçado e competente de que é dotado. Rio Verde, 14 de fevereiro de 1938. Emilia Ferreira de Carvalho. (TERMO DE VISITA, 1938, p. 7).

Visitando hoje o Grupo Escolar “Eugenio jardim” desta cidade, verifiquei que tudo vai indo da melhor maneira possível. A ordem e a disciplina são encaradas com rigor, daí o motivo de declarar nestas linhas o meu contentamento.

A atual Diretora, D. Olga de Sá está portanto de parabéns. Estes devem ser extensivos as esforçadas professoras. Rio Verde, 12 de Maio de 1942. Nicanor Pardo. Assistente de Ensino. (TERMO DE VISITA, 1942, p. 15).

Quanto a frequência dos alunos, era de responsabilidade dos pais ou tutores. A Lei 631 determinava que o aluno que tivesse 20 faltas consecutivas ou 50 ao longo do ano seriam impedidos de prestar os exames, ou seriam excluídos da matrícula, salvo se houvesse justificativa. Nos relatos dos inspetores verifica-se que o Grupo em estudo não teve sérios problemas com faltas, inclusive este fato pode ser percebido também na Ata do Grêmio Literário do Grupo, em que há passagens justificando algumas por motivos de doença, mas são esporádicas.

Embora apareça em apenas um relato, o caixa escolar estava presente no grupo. Na Lei 631 (GOYAZ, 1918), o Capítulo VI “da caixa escolar” estipulava a criação de um caixa escolar em cada localidade, cujo fim era auxiliar crianças pobres com a aquisição de vestuários e outros itens necessários. Ela seria constituída de donativos, ofertas e legados dos “amantes da instrução”, também seriam realizadas mensalmente

pequenas festas, em que as arrecadações iriam para a caixa escolar (GÓYAZ, 1918). O relato é do inspetor escolar da 5ª zona, Guilherme de Araujo e Almeida, datado de 19 de julho de 1934: “a Caixa escolar tem prestado relevantes serviços aos alunos pobres; por isso mesmo, tem sido a grande preocupação das professoras” (TERMO DE VISITA, 1934, p. 2).

A preocupação com a higiene escolar se fez presente nos grupos escolares, estabelecendo relação com a educação física, um dos componentes curriculares do ensino primário, médicos e dentistas passaram a atuar nessas instituições de ensino. A Diretoria Geral de Instrução Pública foi responsável pela criação do serviço médico nas escolas, cujo objetivo era expandir as prescrições sanitárias à comunidade, e caberia aos inspetores sanitários, fiscalizar as condições de higiene nas escolas. Inclusive na Lei 631 umas das condições para o aluno ser matriculado, era a comprovação, pelos pais ou tutores, de que a criança não possuísse nenhuma moléstia contagiosa e ser vacinado.

Os relatos referentes ao asseio do Grupo e das crianças, pelos visitantes são inúmeros, os quais destacamos:

Tudo é admirável: o asseio, a ordem, a harmonia em tudo. Rio Verde, 7 de junho de 1937. Jandyna Oyres. (TERMO DE VISITA, 1937, p. 8).

Ao visitar o Grupo Escolar “Eugenio Jardim” quero consignar a magnífica impressão que me causou tudo que me foi dado observar durante a minha curta permanência neste abolinado Estabelecimento de ensino: muita ordem, disciplina, asseio e extraordinária dedicação por parte da Directora e seus esforçados auxiliares. Foram para mim um momento de indisível satisfação o passado neste educandário. E um estabelecimento que louva o Ensino Primario de Goyaz e a cultura rioverdense. . Rio Verde, 6 de Outubro de 1939. Coronel (Rubrica). (TERMO DE VISITA, 1939, p. 12).

Diante do exposto, percebemos que o Grupo Escolar de Rio Verde, mesmo enfrentando uma série de problemas estruturais e materiais, representava para a população um projeto moderno e adequado de difusão de conhecimentos, o qual procurava ofertar o ensino primário a um maior número de crianças, de forma gratuita.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da república, floresce a necessidade de superar a situação de ignorância da população do país, para isso era necessário instruí-la. Para tal intento foram criados os grupos escolares, com o propósito de transformar os indivíduos em elementos ativos do progresso nacional. O primeiro deles emergiu no Estado de São Paulo e depois foram se alastrando por todos os cantos do país, alguns em prédios suntuosos, outros alojados em pequenas casas.

O Grupo Escolar de Rio Verde, que posteriormente foi denominado de Grupo Escolar Eugênio Jardim, enfrentou vários problemas desde a sua criação, em 1922. Somente em 15 de fevereiro de 1964 é que finalmente teve seu prédio próprio

construído. Apesar dos escassos investimentos que o Grupo recebeu, no imaginário da população rio-verdense foi considerado um local virtuoso para a instrução pública primária, fato este verificado por meio dos relatos de seus visitantes constantes do “termo de visita” do Grupo.

Para a instrução da população, era necessário, na visão dos republicanos, reformar o ensino, rever os métodos pedagógicos empregados. Com isso, os preceitos da escola nova passam a constar no Regulamento do Ensino Primário, os quais deveriam ser fielmente cumpridos pelos professores em exercício. Para que o método intuitivo fosse empregado, a Missão Pedagógica Paulista é enviada a Goiás, para organizarem o ensino normal e o ensino primário.

A ordem e a disciplina social passam a ser cruciais para o projeto de formação do caráter, cabendo aos professores a tarefa de persuadi-los. Asseio e ordem são bem quistos para os visitantes do Grupo, que tecem inúmeros elogios pelo cumprimento, por parte dos alunos, destes preceitos.

Ao Diretor do grupo fica a tarefa de manter a organização e o funcionamento adequado do grupo, porém nem sempre com autonomia para tomar decisões, tendo em vista ter sido escolhido, fica à mercê do coronelismo e da política. Aos professores a tarefa de instruir e educar, mas as vezes sem as condições materiais necessárias. Ao inspetor escolar a missão de fiscalizar e orientar o ensino, reportando às instâncias superiores um diagnóstico minucioso da realidade escolar, bem como orientar e estimular o uso dos novos procedimentos pedagógicos.

Com base no “Termo de Visita” e nos documentos analisados, foi possível verificar a relevância do papel dos grupos escolares no processo de escolarização primária. Embora com inúmeros problemas estruturais e materiais, representou um grande marco na educação popular brasileira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. A Escola Nova e a Reforma. **Boletim de Educação Pública** 1 (1): 15-17, jan. mar. 1930.

BRESCIANI, Maria Stella. **Liberalismo: ideologia e controle social** (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910). São Paulo: 1976. (Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP).

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos nº 21)

CAMARA, Sonia; BARROS, Rafael. Por um projeto escolar modelar: a construção dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

GOYAZ (1921). **Lei n. 694 de 27 de Julho de 1921**. Autorizando o Governo do Estado a criar cinco grupos escolares.

_____. (1918). **Lei n. 631 de 02 de Agosto de 1918**. Organizando o ensino primário.

_____. **Lei n. 908, de 29 de julho de 1930**. Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

_____. **Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930**. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

_____. **Lei n. 264, de 7 agosto de 1937**. Baixa o Regulamento do Ensino Primario do Estado.

_____. **Decreto n. 10640 de 10 de fevereiro de 1930**. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

ISOBE, Rogéria Moreira Resende. **Moldando as práticas escolares**: um estudo sobre os Relatórios da Inspeção Técnica do ensino no Triangulo Mineiro (1906-1911). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

LIVRO ATA do Grêmio Literário do Grupo Escolar Eugênio Jardim (1945-1947).

LIVRO TERMO DE VISITA do Grupo Escolar Eugênio Jardim (1928-1947).

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Grupos Escolares**: resgatando a história e a memória do Grupo Escolar Eugênio Jardim em Rio Verde/GO. 2006. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo7.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

O DEMOCRATA: 04 maio 1923.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e Renovação Educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MÉTODO DA COMPOSTEIRA (*BIN METHOD*) PARA COMPOSTAGEM DE CARÇAÇAS DE ANIMAIS EM CATALÃO

Marcelo Victor Mesquita Pires

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Faculdade de Engenharia - Curso de Engenharia Civil

Ed Carlo Rosa Paiva

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Faculdade de Engenharia - Curso de Engenharia Civil

Priscila Afonso Rodrigues de Sousa

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Química - Doutorado em Química

Jupyrcyara Jandyra de Carvalho Barros

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Instituto de Biotecnologia - Curso de Biologia

RESUMO: A disposição inadequada de animais mortos sejam em terrenos baldios, lançamento em rios e córregos ou mesmo enterro desses animais, tem sido uma prática comum a muitos municípios brasileiros. O método da composteira vem sendo estudado e utilizado em vários países do mundo como uma boa destinação para as carcaças de animais mortos, além de possibilitar a geração de um produto final fertilizante. Buscando-se formas alternativas para substituir o método convencional de enterrar carcaças de animais, foi proposta a aplicação da compostagem pelo método da composteira, como forma de destinação final

para os animais mortos recolhidos nas ruas da cidade e que chegam ao aterro sanitário da cidade de Catalão-GO. Foram construídas e operadas três composteiras utilizando palha de arroz e carcaças de animais, nas quais foi realizado o monitoramento diário de temperatura e umidade, de modo a se verificar a eficiência e eficácia de cada uma, na produção de produto final com qualidade sanitária e agrônômica. Ao final do processo foi verificada a relação C/N, a presença de *Salmonella*, quantificado Coliformes Termotolerantes, além da concentração de nutrientes como Nitrogênio (N), fósforo (P) e potássio (K). Os resultados obtidos foram ausência de *Salmonella* (em 10 g), valores de coliformes termotolerantes inferiores a 2 NMP/g, relação C/N variando entre 16 a 46:1 e os nutrientes variando entre 0,12 a 0,17% (N), 0,13 a 0,17% (P) e 0,08 a 0,15% (K). Os resultados mostraram que método é eficiente na geração de um produto final adequado, em termos sanitários e agrônômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Compostagem. Carcaças de animais. Animais domésticos. Método da composteira.

ABSTRACT: The inadequate disposition of dead animals in vacant lots, launching in rivers and streams or even burial of these animals has been a common practice in many Brazilian municipalities. The compost method has been

studied and is used in several countries around the world as a good destination for carcasses of dead animals, in addition to the generation of a final fertilizer product. To find alternative ways to replace the conventional method of burying animal carcasses, the bin method was proposed as the final destination for dead animals collected in the city streets and arriving at the sanitary landfill of the city of Catalão-GO. Three bin composts were constructed and operated using rice straw and animal carcasses, in which the daily monitoring of temperature and humidity was carried out, in order to verify the efficiency and effectiveness of each one, in the production of final product with sanitary and agronomic quality. At the end of the process, the C/N ratio, the presence of Salmonella, quantified thermotolerant Coliforms, and the concentration of nutrients such as Nitrogen (N), phosphorus (P) and potassium (K) were verified. The results obtained were absence of Salmonella (in 10 g), thermotolerant coliform values lower than 2 MPN/g, C/N ratio ranging from 16 to 46:1 and nutrients ranging from 0.12 to 0.17% (N), 0.13 to 0.17% (P) and 0.08 to 0.15% (K). The results showed that the method is efficient in the generation of an adequate final product, in sanitary and agronomic terms.

KEY WORDS: Composting. Animal carcasses. Domestic animals. Bin method.

1 | INTRODUÇÃO

Com o crescimento populacional percebe-se também um aumento na quantidade de veículos transitando nas estradas e cidades, que conforme o DENATRAN (Departamento Nacional de Trânsito), para o mês de junho de 2016, no Brasil tinha, considerando todos os tipos, aproximadamente 92.281.081 veículos (BRASIL, 2016).

A consequência direta desse grande número de veículos é também o grande número de atropelamentos de animais em estradas e vias urbanas. Segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), foram retirados das rodovias federais, que cortam Minas Gerais, 561 animais silvestres atropelados até o dia 20 de junho deste ano, número 6 vezes superior aos 90 que foram removidos no ano passado inteiro e 2,8 vezes o total de 2010, de 195, a maioria aves e mamíferos (ESTADO DE MINAS, 2012). Já em Catalão-GO, em um levantamento feito pela diretoria do aterro sanitário em junho de 2012, cerca 80 animais, basicamente cachorros e gatos, foram recolhidos em um único mês, o que daria mais de 900 animais em um ano.

Em muitos casos, depois de atropelados, os animais são deixados às margens das rodovias ou estradas até a sua completa decomposição ou serem consumidos por aves de rapina. No primeiro caso, os animais em decomposição além oferecer risco a saúde pública, devido à atração de vetores e consequente disseminação de doenças podem também contribuir para contaminação de recursos hídricos superficiais. Porém, aqueles animais mortos no perímetro urbano, em alguns casos, são conduzidos aos aterros sanitários onde são enterrados em valas específicas, porém sem o tratamento adequado. Entretanto, a prática do enterro, embora seja segura do ponto de vista

sanitário, em alguns casos, pode não ser do ponto de vista ambiental. Isto porque existe o risco de contaminação de lençóis subterrâneos por subprodutos decomposição, dentre os quais os nitratos (NO_3^-).

Segundo a United States Environmental Protection Agency- USEPA (1996) a eutrofização tem sido apontada como a principal causa de insuficiência de recursos hídricos superficiais. Kelleher et al. (2002), relataram estudos associados a contaminação de águas subterrâneas por nitratos provenientes de resíduos de animais como suínos, bovinos, dentre outros. Os mesmos autores relataram que altos níveis de NO_3^- na água potável pode causar metahemoglobinemia (síndrome do bebê azul), câncer e doenças respiratórias em seres humanos e aborto em animais.

Estudo desenvolvido na Universidade Agrícola do estado de Iowa, Estados Unidos, avaliando os impactos causados pelos lixiviados de carcaças de suínos enterrados em duas trincheiras e monitorado por oito poços, verificou que níveis elevados de Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO), Nitrogênio Amoniacal- ($\text{NH}_4\text{-N}$), sólidos dissolvidos Totais (SDT) e o cloreto (Cl) foram comumente encontrados dentro das trincheiras (FREEDMAN & FLEMING, 2003). Segundo os autores a contaminação localizada pode permanecer mais de uma década em solos úmidos ou com níveis de lençol freático alto e baixa velocidade de fluxo. Além disso, os autores não verificaram contaminação, a mais de dois metros dos poços, em nenhum dos experimentos.

Nos casos em que as velocidades das águas subterrâneas são maior ou onde o movimento vertical da água subterrânea ocorre, o lixiviação dos locais de enterro pode representar um risco mais elevado de contaminação para as águas subterrâneas (FREEDMAN & FLEMING, 2003). Nesse sentido, Coelho et al. (2002) relatam o estudo de caso de uma área de aterro em Uberlândia - MG onde os solos da área do aterro sanitário favorecem esse processo de contaminação das águas subterrâneas, pois, sendo de elevada permeabilidade, facilita o fluxo de líquidos percolados através do solo e sub solo. Segundo os autores, pelo fato da rocha subjacente ser extremamente fraturada, o percolado líquido pode ser facilmente transportado por entre as fraturas e fissuras e atingir as águas mais profundas, inclusive do Sistema Aquífero Guarani. Neste caso, a contaminação ocorre de forma difusa, de difícil atenuação e de caráter irreversível, com custo de remediação impagável pelos cofres públicos.

Alguns estudos que comprovam a contaminação de lençóis freáticos têm sido desenvolvidos no Brasil por chorume de aterro sanitário (COELHO et al., 2002; COELHO et al., 2002; ROCHA, L.& NISHIYAMA, 2012).

O custo de descontaminação é variável, pois depende do grau de contaminação, do tipo de poluente, do uso que se pretende dar á área e água do lençol e da extensão do dano. Segundo dados da Associação Brasileira de Águas Subterrâneas (ABAS) revelam que o valor econômico do passivo ambiental no Brasil ultrapassa R\$ 15 bilhões de reais (ABAS, 2011).

Nesse sentido, é justificada uma busca por alternativas para a disposição adequada de resíduos sólidos urbanos e de animais, notadamente carcaças, e que

sejam viáveis do ponto de vista ambiental e socioeconômico.

Existem várias tecnologias para o tratamento e disposição de resíduos de animais, especialmente, carcaças. Dentre essas, cita-se técnicas como o enterro em trincheiras ou aterro sanitários, a renderização (para a fabricação de farinha de osso), a queima, além dos processos de tratamento biológicos aeróbios e anaeróbios. Dentre os tratamentos biológicos aeróbios (presença de oxigênio) incluem-se a compostagem, utilizados no tratamento de resíduos sólidos, podendo ser realizada mecanicamente (em reatores), em leiras ou composteiras.

A compostagem de carcaças de animais é o processo pelo qual se colocam as carcaças em camadas entre materiais palhosos e esterco permitindo sua decomposição natural e a redução de sua massa (EPA, 1999).

A compostagem de carcaças de animais, especialmente, para aqueles de confinamentos, como frangos e suínos tem sido bastante estudada em seus aspectos físico, químicos, físico-químicos e microbiológicos (GRAVES *et al.*, 2000; DAS *et al.*, 2002; KUBE 2002; KUMAR, *et al.*, 2007; PAIVA, *et al.*, 2012a; PAIVA, *et al.* 2012b). Entretanto, o mesmo não tem ocorrido para aqueles animais mortos por atropelamentos. Dentre esses animais destacam-se os cachorros, gatos e animais silvestres. Considerando que a compostagem de animais é uma técnica de tratamento de custo e tecnologia acessível, ela pode ser uma alternativa para substituir as práticas de disposição final existentes hoje.

A compostagem de animais mortos nos sistemas de produção comercial tem sido feita, de forma predominante, em composteiras (*Bin Method*) (GRAVES *et al.*, 2000). Golueke (1980) afirma que a compostagem é o processo de tratamento de resíduos que apresenta menor custo em relação a outros métodos de tratamento. Vários estudos têm demonstrado que a compostagem é o único processo que combina adequada eliminação de patógenos com alto grau de estabilização (AZEVEDO, 1993; PAIVA *et al.*, 2012a). Tais características fazem com que a compostagem seja o processo, de tratamento de resíduos orgânicos, mais utilizado no mundo.

Segundo Mukhtar *et al.* (2004), alguns autores acreditam que, em termos de aplicação no solo, os produtos finais da compostagem de animais mortos são comparáveis aos da compostagem de resíduos orgânicos convencionais como resíduos sólidos urbanos e agrícolas e lodo de esgoto. Torna-se importante ressaltar que a compostagem de carcaças, mais especificamente pelo método da composteira, é aplicável para animais com morte natural, não sendo indicada para mortalidade catastrófica, como morte por doença, entre outras (PEDROSO DE PAIVA, 2004). Entretanto, segundo relatado pela USEPA (2006), a compostagem é uma boa alternativa para o combate a epidemias de gripe aviária, podendo ser executada no campo ou em galpões. Nesse relatório está descrito que um vírus de alta patogenicidade, como o H5N2, pode ser inativado em três horas, sob temperatura de 55 °C, ou em meia hora, a 60 °C, sendo que essas temperaturas estão dentro da faixa em que o processo de compostagem ocorre. Assim, acredita-se que mesmo para animais encontrados

mortos em vias públicas ou estradas e cujas mortes tenham sido ocasionadas por doenças microbianas podem vir a ser compostados nesse método.

Paiva (2014) explana que o método da composteira vem sendo utilizado amplamente no Brasil e nos Estados Unidos, apresentando fácil implantação e operação, com baixos custos.

Paiva (2008) traz que o processo de compostagem é afetado principalmente pelos seguintes fatores: temperatura, volume de água, tamanho da partícula e nutrientes, sendo este último intimamente ligado a relação C/N (carbono/nitrogênio).

Mukhtar *et al.* (2004) considera a temperatura como sendo um dos fatores preponderantes para a melhor obtenção do composto final. Henry (2003, citado por PAIVA, 2014) diz que a temperatura mínima a ser atingida é de 54 °C por pelo menos três dias, para eliminar os microrganismos patogênicos, sendo a temperatura ótima de aproximadamente 60 °C.

Em relação ao volume de água, Henry (2003, citado por PAIVA, 2008) considera uma faixa ideal entre 0,4 e 0,6 L/kg (litros de água por quilograma de carcaça).

Mukhtar *et al.* (2004) relata que o material a ser compostado, deve apresentar tamanho reduzido, para aumentar a superfície de contato e facilitar a ação dos microrganismos.

Paiva (2014) explana que no processo de compostagem, os microrganismos decompositores são principalmente bactérias, fungos e actinomicetos, sendo as primeiras responsáveis por grande parte da decomposição da matéria orgânica.

O mesmo autor elucida que a eficiência do processo está intimamente ligada a atividade destes microrganismos. O controle desta atividade se dá pela relação C/N da massa, sendo o carbono utilizado como fonte de energia metabólica e o nitrogênio como fonte para síntese de material celular.

Portanto, deve-se buscar uma relação C/N ideal para iniciar o processo, sendo que Safley *et al.* (1996) e EPA (2007), citados por PAIVA (2008) consideram que a faixa ideal da relação para começar o processo gira em torno de 15 a 40:1, visando para o produto final da compostagem uma faixa entre 10 e 20:1. Esses valores estão ligados diretamente ao material utilizado na compostagem, denominado de material de co-compostagem.

Para este trabalho foi utilizada a palha de arroz, justificando-se pelo fato da exigência de um material com partículas pequenas que permitam a aeração da pilha, ou seja, com relativo índice de vazios (MUKHTAR *et al.*, 2004). Além disso, era um material com boa disponibilidade de obtenção na região.

Kiehl (1985) considera que a palha de arroz apresenta relação C/N de 39:1, estando dentro da faixa recomendada.

De acordo com o relatado, objetivou-se então aplicar o método da composteira no Aterro Sanitário de Catalão-GO, visando o tratamento adequado das carcaças de animais, notadamente cães e gatos, como alternativa a prática de enterro e utilizando como material de co-compostagem a palha de arroz.

2 | MATERIAIS E MÉTODO

O trabalho foi desenvolvido no aterro sanitário de Catalão, Goiás, localizado na GO-210, no perímetro urbano da cidade, coordenadas geográficas 18°10'07"S e 47°59'14"O. Foi montada uma estrutura composta por 4 composteiras com 1,5 x 1,5 m² de área, cada uma, e um pátio aberto, em concreto, de 100 m².

2.1 Materiais

Foram montadas três composteiras ao todo, sendo tratados, aproximadamente, 72 kg de carcaças (composteira 1 ou Compost 1), 130 kg (composteira 2 ou Compost 2), e 180 kg (composteira 3 ou ou Compost 3). Para o processo de compostagem ocorrer de forma satisfatória faz-se necessário o monitoramento contínuo do processo, pois se tratam de reações químicas e biológicas que ocorrem, a todo o momento, no material.

Um dos parâmetros monitorados foi a temperatura, para tanto se utilizou de um termômetro digital, com precisão de 0,1 °C, e uma sonda para penetração na massa. Para controle da quantidade de carcaças, utilizou-se balança digital de mão, com precisão de 0,01 kg. Já para operação do processo em si, ou seja, movimentação da massa em compostagem, a fim de aerar e umedecer utilizou-se pás, enxadas, carrinhos de mão, baldes e mangueira.

2.2 Método

O processo se iniciou com o recolhimento das carcaças na cidade e nas estradas, levando-as até o aterro sanitário. Como se tratava de animais mortos em decomposição, dependendo de quanto tempo o animal morreu, o estado de putrefação pode estar avançado, exalando maus odores e inviabilizando o transporte da carcaça até a composteira, sendo então realizada uma pré-seleção.

Faz-se a pesagem de cada carcaça previamente selecionada, montando-se camada por camada a composteira, utilizando-se do material de co-compostagem, palha de arroz, entre as camadas de carcaças.

As proporções dos materiais utilizados na montagem da composteira seguiram as recomendações de Pedroso de Paiva (2004) e Henry (2003).

A sequência de montagem, esquematizada na Figura 1, embora representando o caso de compostagem de carcaças de aves, foi seguida para os casos de compostagem de carcaças de cachorros e gatos, conforme descrito a seguir:

1. uma camada de 40 cm de palha de arroz foi colocada no fundo da composteira, não sendo este material umedecido;
2. adicionou-se, então, uma camada de carcaças. As carcaças foram dispostas num espaçamento de, aproximadamente, 10 cm umas das outras, além disso, sendo deixado um espaço de, aproximadamente, 20 cm entre as carcaças e a parede da composteira;

3. sobre o material, se adicionou água, o equivalente a 50% da massa das carcaças, para umedecê-lo;
4. repetiu-se essa sequência até ser colocada a última camada de carcaças. Cobriu-se, então, a pilha de material com uma camada de, aproximadamente, 30 cm de palha de arroz.

No caso de animais maiores, como suínos adultos, ou outro de peso equivalente ou superior, deve ser montada uma única camada de carcaças sobre uma camada composta pelos passos 1 e 2 descritos acima, e coberta por uma camada tal como descrita no passo 4.

O material permaneceu na composteira, por um período de 30 dias após a confecção da última camada de material e feito o “fechamento” da composteira, não sendo submetido a qualquer intervenção. Após esse período, o material seguiu para a compostagem em leiras colocadas em pátio aberto, sendo retiradas amostras para serem submetidas às análises laboratoriais, visando-se a caracterização do material produzido.

2.2.1 Monitoramento

O monitoramento dos experimentos será realizado por meio de análises físicas; físico-químicas, químicas e bacteriológicas, antes, durante e ao final do período de compostagem, além de observações com relação à cor, odor e atração de vetores.

A temperatura foi medida diariamente, em três pontos situados na base, centro e topo, durante todo o período de compostagem (fase ativa).

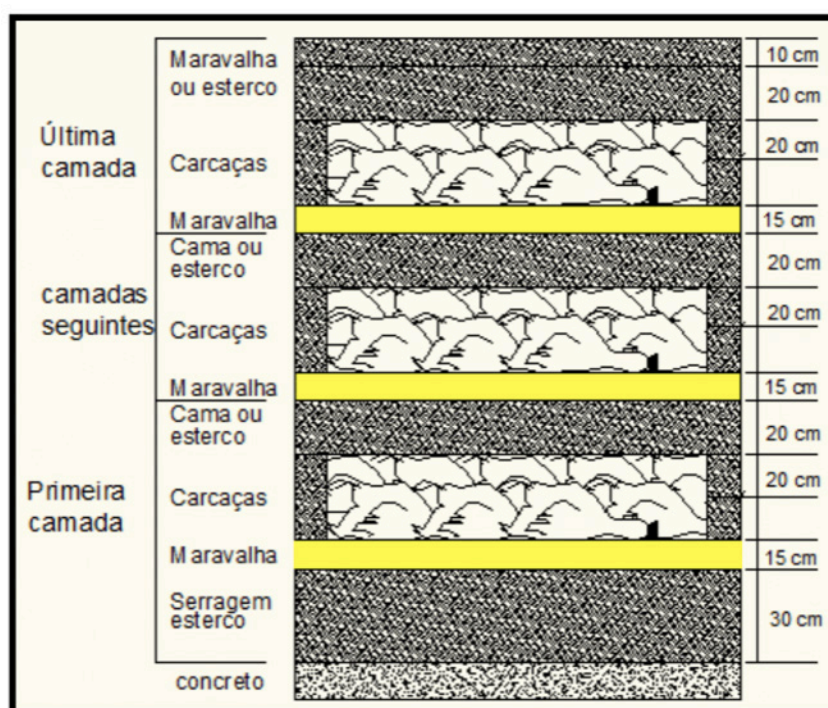


Figura 1 Esquema da sequência de montagem e formação da estrutura da composteira.

Fonte: Adaptado de Paiva et al. (2012a).

A quantificação do conteúdo de água foi realizada segundo as recomendações de Kiehl (1985), sendo a amostra levada à estufa, sob temperatura entre 60 - 65 °C, por 24 horas. Posteriormente, essa amostra passou por pesagem, de hora em hora, até a constância da massa. O carbono orgânico facilmente oxidável ou compostável foi quantificado utilizando-se metodologia adaptada do processo Walkley-Black (DEFELIPO, 1997). As análises de nitrogênio total foram feitas utilizando-se o método Kjeldahl (APHA, 1995). As análises de nutrientes foram terceirizadas para um laboratório de análise solo, com sede em Catalão-GO.

As análises bacteriológicas consistiu na verificação de presença ou ausência de *Salmonella* e Coliformes termotolerantes em quantidades inferiores a 10^3 , com base no NMP por grama de Sólidos Totais, de acordo com a Instrução Normativa IN 62 do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (BRASIL, 2003).

Com o decorrer do experimento, percebeu-se que as carcaças de gatos apresentavam tamanhos quase constantes de aproximadamente 3,5 kg, mas já os cachorros tinham tamanhos variados, desde 2 kg a 20 kg. Portanto, priorizou-se o emprego de carcaças menores, buscando o aumento da eficiência do processo.

Na Figura 2 está mostrada uma foto frontal das composteiras, bem como uma vista parcial do pátio de compostagem construído no aterro sanitário de catalão. Na Figura 3 está apresentada uma foto frontal apresentando os furos pelos quais foram monitoradas as temperaturas durante o processo.



Figura 2. Composteiras e pátio de compostagem no aterro sanitário de Catalão

Fonte: Próprios Autores



Figura 3. Composteira com o fechamento frontal em tábuas furadas para introdução da sonda

Na Figura 4 está mostrada uma foto de como foram acondicionadas as carcaças de animais durante o processo de montagem das composteiras.



Figura 4. Montagem da camada de carcaças
Fonte: Próprios Autores

Na Figura 5 estão mostradas as leiras montadas no pátio de concreto, após a retirada do material das composteiras.



Figura 5. Pilhas finais da massa compostada após a abertura final da composteira
Fonte: Próprios Autores

Nessa fase a leiras foram reviradas periodicamente foram realizadas correções de umidade, de acordo com as recomendações de Pereira Neto (2007), até comprovação da obtenção do produto final.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos Quadros 1 e 2 têm-se os resultados obtidos no experimento para as análises físico-químicas e microbiológicas, respectivamente.

Análises Físico-químicas								
Variável analisada	Compost	Dias			Variável analisada	Dias		
		30	60	≥90		30	60	≥90
Carbono Total (g/kg)	1	-	-	94,29	Carbono Compostável (g/kg)	-	-	63,78
	2	176,43	96,07	121,44		131,15	73,1	49,45
	3	180,99	-	-		125,78	-	-
Nitrogênio (g/kg)	1	-	-	2,04	Relação C/N	-	-	46,22
	2	12,14	5,76	6,93		14,53	16,68	17,52
	3	10,91	-	-		16,59	-	-

Quadro 1. Resultados de análises físico-químicas

Análises microbiológicas							
Variável analisada	Compost	Dias					
		30	45	60	75	90	≥90
Salmonella (10 g)	1	-	-	-	-	Ausente	Ausente
	2	-	-	Ausente	Ausente	-	-
	3	Ausente	Ausente	-	125,78	-	-
Coliformes Termotolerantes (NMP/g) ¹	1	-	-	-	-	1,8	2,0
	2	-	-	1,8	2,0	-	-
	3	1,8	2,0	-	-	-	-

Quadro 2. Resultados das análises microbiológicas.

1- NMP: Número mais provável.

Analisando o Quadros 1 pode ser verificado que a Composteira 1 (Compost 1), não apresentou uma relação C/N satisfatória (< 18:1) ao final do processo. Paiva (2014) relatou que o Ministério da Agricultura considera que um composto para ser utilizado como fertilizante deve apresentar relação C/N < 18:1. Dentre as prováveis justificativas para o ocorrido está o fato de que no primeiro ciclo, 30 dias após o fechamento, não se aferiram temperaturas superiores a 45 °C, sendo que, somente após o reviramento e correção da umidade, já no segundo ciclo de 30 dias, foram notadas temperaturas de até 63 °C. Provavelmente, a falta de água nos primeiros 30 dias pode ter sido a causa das baixas temperaturas. Entretanto, embora o processo tenha sido prejudicado, em termos de eficiência degradação do material, após o término dos dois ciclos e abertura final da leira 1, no pátio de compostagem, percebeu-se que grande parte das carcaças haviam sido decompostas, restando-se apenas alguns pedaços de ossos pequenos.

Em relação à composteira 2 (Compost 2), pode ser observado que os valores de relação C/N se comportaram satisfatoriamente ao longo do processo e finalizando com uma relação C/N de 17,52 e, portanto, atendendo as recomendações do Ministério da Agricultura, para um composto orgânico. Essa melhora na eficiência pode ser atribuída a, uma vez que uma parte das camadas foram montadas antes da abertura da composteira 1 e a constatação da falta de água, apenas as camadas finais foram corrigidas quanto a umidade, sendo estas a apresentarem as maiores temperaturas, também da ordem dos 60 °C. Além disso, após a abertura final e os reviramentos periódicos em pátio aberto, percebeu-se que havia pedaços maiores de carcaças em

relação à composteira 1. Entretanto, uma provável justificativa seja devido a colocação de animais de maior porte em algumas camadas, o que pode ter diminuído a eficiência da decomposição.

Por fim, a composteira 3 foi montada desde o princípio com a correção da umidade, as camadas estando bastante umedecidas, sendo que já no primeiro ciclo de 30 dias observaram-se temperaturas de aproximadamente 65 °C.

Contudo, na abertura da composteira ao final dos primeiros 30 dias, a massa foi retirada para o pátio de compostagem, sendo que a correção da umidade ocorreu em dois e não em um, como nas outras duas, por questões operacionais, sendo que toda a massa ficou exposta ao ambiente, o que reduziu contundentemente o volume de água na massa, fazendo com que no segundo ciclo de 30 dias, as temperaturas ficassem relativamente mais baixas, da faixa de 45 °C a 50 °C, diminuindo a eficiência do processo.

Em compostagem de carcaças de animais a elevação da relação C/N é um fator esperado, uma vez ocorre grande perda de nitrogênio durante o processo de compostagem. Esse fato foi observado e relatado por Paiva et al. (2012b), quando compostando carcaças de frango com palha de café e cama de frango, partiram de uma relação C/N de 19,2:1 e ao final do processo chegou-se 22,7:1. Nesse trabalho os autores relatam outros trabalhos nos quais o mesmo fenômeno ocorreu.

Em termos microbiológicos, mesmo com a ocorrência de problemas operacionais como ausência de água em alguns momentos, o que prejudicou a degradação do material, todas as composteiras apresentaram resultados satisfatórios. Conforme a Resolução 375 do CONAMA (Conselho Nacional de Meio Ambiente), a Salmonella deve estar ausente em 10 g de amostra e os Coliformes Termotolerantes devem ser < 10³ NMP/g (BRASIL, 2006). É comum ocorrer a presença de microrganismos acima do permitido pela legislação ao final do processo de compostagem na composteira, sendo necessária a segunda fase pátio aberto, por reviramento, ou mesmo por aeração forçada.

As concentrações no composto final dos macronutrientes analisados estão mostradas no Quadro 3.

Experimento	Nitrogênio Total (N)	Fósforo (P ₂ O ₅)	Potássio (K ₂ O)
Composteira 1	0,12%	0,13%	0,08%
Composteira 2	0,17%	0,16%	0,13%
Composteira 3	0,16%	0,17%	0,15%
Kiehl (1985) ¹	Mínimo 1%	< 0,5% - baixo Entre 0,5 e 1,5 % - médio > 1,5% - alto	< 0,5% - baixo Entre 0,5 e 1,5 % - médio > 1,5% - alto

Quadro 3. Concentrações de macronutrientes nos compostos finais

1 - Valores recomendados para fertilizantes orgânicos para uso agrícola.

Verificando os dados apresentados no Quadro 3 e comparando-os com o recomendado, pode ser observado que valores obtidos estão bem abaixo daqueles recomendados para um fertilizante orgânico. Isso sugere que poderiam ter sido tratadas mais carcaças de animais com o mesmo volume de palha de arroz utilizado. Entretanto, o composto final pode vir a ser utilizado como fertilizante para fins agrícolas, porém para atender a demanda das culturas deverá ser feita uma complementação com adubação química. Vale ressaltar que a concentração de nutrientes no composto orgânico, ao final do processo, pode ser resultado da eficiência da condução do mesmo, porém esse é, principalmente, função dos materiais utilizados como matéria prima da compostagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do experimento, percebeu-se que a quantidade de água colocada estava intrinsicamente ligada à eficiência e eficácia do processo de compostagem, sendo que a falta dela foi muito prejudicial para a qualidade final do composto.

Já em relação ao tamanho das carcaças, como havia uma grande variação, da ordem de 2 kg até 20 kg, percebeu-se que as camadas ficavam muito heterogêneas entre si, o que ao se aferir a temperatura entre as camadas, obtinham-se valores muito discrepantes, ou seja, a compostagem não ocorria de forma constante e homogênea por toda a composteira.

Com isto, como proposta de estudos futuros, aconselha-se um maior controle da quantidade de água colocada entre as camadas e nos reviramentos, como também, na medida do possível, a utilização de carcaças menores e de tamanhos aproximados.

Mesmo com os problemas operacionais enfrentados a compostagem foi eficiente na eliminação dos microrganismos monitorados, sendo recomendada como alternativa viável do ponto de vista sanitário.

Em termos agronômicos, embora o composto final não tenha ficado adequado em termos comerciais, o mesmo pode ser utilizado na agricultura desde que se faça a complementação dos nutrientes por meio de adubação química. Além disso, esse resultado mostrou, para o caso em questão, que mais carcaças poderiam ter sido tratadas afim de aumentar as concentrações de nutrientes no composto final.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE BRASILEIRA DE ÁGUAS SUBTERRANEAS - ABAS. **Casos de áreas contaminadas no país demandam ações imediatas**, 2011. Disponível em: http://www.abas.org/noticia-187_casos-de-areas-contaminadas-no-pais-demandam-acoes-imediatas. Acesso em: 12/09/2017.

AMERICAN PUBLIC HEALTH ASSOCIATION - APHA – **Standard methods for the examination of water and wastewater**. New York: APHA, WWA. WPCR, 19a. Ed., 1995.

AZEVEDO, M. A. **Estudo e avaliação de quatro modos de aeração para sistemas de compostagem em leiras.** (Dissertação de Mestrado em Engenharia Sanitária e Ambiental) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1993. 230p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA AGRICULTURA PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. Instrução Normativa No. 62/2003. **Oficializa os Métodos Analíticos Oficiais para Análises Microbiológicas para Controle de Produtos de Origem Animal e Água.** Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. EMBRAPA. **Relações C:N de diferentes resíduos.** Brasília, 2006a. Disponível em: <https://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Cafe/CafeOrganico_2ed/anexo03.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN). **Frota de veículos.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/frota.htm>>. Acesso em: 26 de jul. 2016.

DAS, K.C.; MINKARA, M.Y.; MELEAR, N.D.; TOLLNER, E.W. **Effect of poultry litter amendment on hatchery waste composting.** J. Appl. Poult. Res., 11, 2002: p. 282- 290.

COELHO, M.G; LIMA, S.C.; MARAGNO, A.L.F.; ALBUQUERQUE, Y.T.; LEMOS, J.C.; SANTOS, C.L; BRANDÃO, S.L. Contaminação das águas do lençol freático por disposição inadequada de resíduos sólidos urbanos em Uberlândia-MG/Brasil. In: XXVIII Congresso Interamericano de Ingenieria Sanitaria y Ambiental, 2002, Cancun. XXVIII Congreso Interamericano de Ingenieria Sanitaria y Ambiental. Cancun: AIDIS, 2002.

COELHO, M.G; LIMA, S.C.; MARAGNO, A.L.F.; ALBUQUERQUE, Y.T.; LEMOS, J.C.; SANTOS, C.L; BRANDÃO, S.L. Disposição inadequada de resíduos sólidos urbanos e a suas consequências na contaminação de águas subterrâneas. ICTR 2004 – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM RESÍDUOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL Costão do Santinho – Florianópolis – Santa Catarina.

DEFILIPPO, B.V.; RIBEIRO, A.C.. **Análise Química do Solo (Metodologia)** – Boletim de Extensão. 2ª. Edição. Viçosa. 1997. 26 p.

EMBRAPA/CNPS. **Manual de métodos de análise do solo.** Rio de Janeiro. Centro Nacional de Pesquisa de Solos. 2 ed., 1997. 212 p.

ENVIRONMENT PROTECTION AGENCY - EPA. **Review of on-farm disposal treatment risks and the potential for recycling of wastes produced from commercial chicken farms and processors.** Australia, 1999.

ENVIRONMENT PROTECTION AGENCY (EPA). **Draft Guidelines for Composting Works in South Australia.** Australia, 2007.

FILHO, E. T. D. *et al.* A prática da compostagem no manejo sustentável de solos. **Revista Verde**, Mossoró, v. 2, n. 2, p.27-36, dez. 2007.

FREEDMAN, R.; FLEMING, R. **Water Quality Impacts of Burying Livestock Mortalities.** Ridgetown College - University of Guelph Ontario, 2003.

GOLUEKE, C.G. **Composting combined refuse and sewage sludge.** Compost Sci. land utiliz., USA, 1980. p. 197-225.

GRAVES, R. E. *et al.* Composting. In: **UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE, NATURAL RESOURCES CONSERVATION SERVICE. Part 637 Environmental Engineering - National Engineering Handbook.** Washington, 2000. 88p. Disponível em: <http://www.info.usda.gov/CED/>. Acesso em: 11/11/07.

- HARADA, Y.; YNOKO, A. **Relationship between cation-exchange capacity and the degree of maturity of city refuse composts**. Soil Sci. Plant Nutr. 26, 1980. p.353-362.
- HENRY, P. E. S. T. (2003). **CAMM Poultry**. In: *Capítulo 8, Dead Animal Disposal*. Disponível em: http://www.clemson.edu/camm/Camm_p/Contents.htm. Acesso em: 10/11/07
- JORNAL ESTADO DE MINAS. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/06/24/interna_gerais,302047/mais-de-500-bichos-foram-recolhidos-mortos-este-ano-em-rodovias-federais-mineiras.shtml. Acesso em: 03/09/2012.
- KELLEHER, B.P.; LEAHY, J.J.; HENIHAN M.; O'DWYER, T.F.; SUTTON, D. B; LEAHY, M.J. **Advances in poultry litter disposal technology – a review**. Bioresource Technology 83 (2002) 27–36.
- KIEHL, E. J. **Fertilizantes orgânicos**. São Paulo: Editora Agrônômica Ceres, 1985. 492p.
- KUBE, J. *Carcass disposal by composting*. Paper presented at the **35th Annual Convention of the American Association of Bovine Practitioners**. Madison, Wisconsin. American Association of Bovine Practitioners 2002 Proceedings. p. 30-37
- KUMAR, V.R.S., SIVAKUMAR, K., PURUSHOTHAMAN, M.R., NATARAJAN, A.; AMANULLAH, M.M. **Chemical Changes During Composting of Dead Birds With Caged Layer Manure**. Journal of Applied Sciences Research, 3(10): 1100- 1104. INSInet Publication, 2007.
- MUKHTAR, S., KALBASI A., AHMED A. **Carcass Disposal: A Comprehensive Review**. National Agricultural Biosecurity Center Consortium, USDA APHIS Cooperative Agreement Project, Carcass Disposal Working Group, Kansas State University. Kansas, 2004. Disponível em: <<http://amarillo.tamu.edu/files/2011/01/draftreport.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. 2016.
- PAIVA, E.C.; MATOS, A.T.; SARMENTO, A.P.; PAULA, H.M.; JUSTINO, E.A. **Avaliação de sistema de tratamento de carcaças de frangos pelo método da composteira-windrow**. REEC – Revista Eletrônica de Engenharia Civil n. 3, v. 1, p. 19-27, 2012a.
- PAIVA, E.C.; MATOS, A.T.; AZEVEDO, M. A.; BARROS, R. T. P.; COSTA, T. D. R.. **Avaliação da compostagem de carcaças de frango pelos métodos da composteira e de leiras estáticas aeradas**. Eng. Agríc., Jaboticabal, v.32, n.5, p. 986-995, set./out. 2012b.
- PAIVA, E. C. R. **Avaliação da compostagem de carcaças de frango pelos métodos da composteira e leiras estáticas aeradas**. 2008. 163 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Civil, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.
- PAIVA, E. C. R. **Gestão de resíduos sólidos orgânicos**: Compostagem: variáveis de projeto e operação. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2014. 150 p.
- PEDROSO DE PAIVA, D. (2004). **Guia para operar uma compostagem de aves mortas** – tradução: Fonte: Circular ANR-580, Alabama Cooperative Extension Service, Auburn University, Alabama – USA. EMBRAPA. Disponível em: www.cnpsa.embrapa.br/sgc/sgc_publicacoes/publicacao_c939h2q.pdf. Acesso em: 01/08/2007.
- PEREIRA NETO, J. T. **Manual de compostagem, Processo de baixo custo** – ed. Revisada e aumentada. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2007. 81 p.
- ROCHA, L.; NISHIYAMA, L. Qualidade das águas superficiais e subterrâneas em voçoroca ocupada por resíduos sólidos urbanos – Uberlândia (MG). OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, v.4, n.12, p. 107-127, dez. 2012.

SAFLEY, L. M. *et al.* Agricultural waste, management system, component design. In: **United States Department of Agriculture, Natural Resources Conservation Service**. Part 651 – Environmental Engineering National Engineering Handbook. Washington, 1996. 176p.

UNITED STATES ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY- USEPA. **Environmental indicators of water quality in the United States**. EPA 841-R-96-002, 1996.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao CNPq pelo apoio financeiro, que possibilitou a compra de equipamentos, e concessão da bolsa de iniciação científica, ao COMDEMA (Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Catalão) pelo apoio financeiro que possibilitou a construção da estrutura de campo.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DURANTE O PERÍODO DE 1930 A 1950

Silvana Maria da Silva

(UFMT/PPGE):

silvanamariada@gmail.com

Jeferson Santos

(UFMT/IE):

Jefersonsantos54@gmail.com

GT3

ensino, contudo, as condições de organização e funcionamento eram diferentes, indicando que as escolas isoladas rurais em função dessa diferença ficaram num plano inferior evidenciando as desigualdades existentes entre essas categorias de escolas.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Educação Primária, Tipos de Escola Primária.

RESUMO: Este estudo busca compreender as classificações das escolas primárias do modelo escolar vigente nas décadas de 20 a 50 do século XX. Tal modelo de educação era regido pelo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927. Por esse Regulamento as escolas públicas primárias eram divididas em cinco categorias: escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares. A pesquisa é de cunho historiográfico, desenvolvida por meio de dados obtidos de fontes documentais (relatórios, mensagens governamentais, entre outros) localizadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, no banco de dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/IE/UFMT e por meio de bibliografia ligada à história da educação e história da educação de Mato Grosso. O breve estudo permite identificar que durante esse período as escolas primárias obedeciam a um mesmo programa de

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a história da educação pública primária em Mato Grosso, trazendo para a discussão os modelos de escolas públicas primárias vigentes no período compreendido entre 1930 a 1950.

A pesquisa é de cunho historiográfico, desenvolvida por meio de dados obtidos de fontes documentais (relatórios, mensagens governamentais, entre outros) localizadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, no banco de dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/IE/UFMT e por meio de bibliografia ligada à história da educação e história da educação de Mato Grosso.

Durante os anos 1930 a 1950 em Mato Grosso no que diz respeito às escolas primárias, esse período foi marcado pela expansão dessas escolas, sobretudo as escolas primárias rurais.

Nesse sentido, o ensino primário, hoje correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental, ainda era regido pelo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado, por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Por este Regulamento no que diz respeito às escolas públicas, o ensino deveria ser laico, obrigatório e gratuito. As escolas públicas primárias eram divididas em cinco categorias; escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares.

Este estudo tem como objetivo estudar essas classificações das escolas primárias nesse recorte temporal. O breve estudo permite compreender que essas escolas primárias obedeciam a um mesmo método de ensino e prescrições pedagógicas, contudo, as condições de organização e funcionamento eram diferentes, indicando que as escolas isoladas rurais em função disso ficaram num plano inferior evidenciando as desigualdades existentes entre essas categorias de escolas.

O artigo configura-se em três partes em que serão apresentadas as modalidades de escolas primárias públicas vigentes à época explicitando alguns aspectos dessas escolas que possibilitem a compreensão das diferenças entre elas. Sendo então assim dividido: No primeiro momento sobre os Grupos Escolares, no segundo sobre as Escolas Reunidas. E, finalizando o artigo, será abordado sobre as Escolas Rurais.

GRUPOS ESCOLARES

Os grupos escolares foram introduzidos no Brasil no decorrer do século XIX, que ocasionou grandes mudanças no modo de organização das escolas primárias. Segundo Souza & Ávila (2015) em São Paulo esse modelo de escola foi instituído durante o XIX e serviu como referência para os outros estados do país. Nesta perspectiva os grupos rurais:

Compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha ainda a fragmentação dos programas de ensino, na ordenação do tempo escolar e na supervisão do trabalho educativo. (SOUZA&ÁVILA, 2015, p.296)

Em Mato Grosso, essas escolas foram implantadas no início do século XX, a partir da Reforma Educacional de 1910 durante o governo de Pedro Celestino Correa da Costa. A criação desse modelo de escola foi pautada no modelo paulista e se configurou como uma inovação pedagógica para a época no estado.

Desse modo foi introduzido o método simultâneo com a organização homogênea dos alunos divididos em classes e séries, havendo uma relação entre série e idade. (SÁ, 2015).

Em 1927 houve outra reforma da instrução pública e os grupos escolares eram assim organizados:

Classificação	Localização	Duração	Programa de Ensino
Grupos escolares	Num raio de 2 quilômetros, onde terão no mínimo, oito classes, 250 crianças em idade escolar.	Terá uma duração de três (3) anos.	Observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino.

Tabela 1 - Grupos Escolares conforme Regulamento de 1927

Fonte: Regulamento de Ensino de 1927- Arquivo Público de Mato Grosso – APMT

Como pode verificar esse modelo de escola era destinado às regiões urbanas e mais populosas. E além da organização com turmas homogêneas, ou seja, com mesmo nível de aprendizagem e idade, por esse regulamento os grupos escolares deveriam ser constituídos somente por professores normalistas.

O Regulamento da Instrução Pública de 1927 foi elaborado inspirado por ideias do movimento da Escola Nova, que influenciava as discussões em torno da educação, e propunham renovações pedagógicas. Nesse contexto, as diretrizes desse Regulamento estabeleceram o método intuitivo que foi introduzido nos grupos escolares.

Para os grupos escolares havia um diretor que era responsável por acompanhar e fiscalizar o trabalho pedagógico e desenvolver o trabalho administrativo. Além do diretor fazia parte também do corpo administrativo dos grupos escolares um porteiro servente responsável pela portaria do estabelecimento, fiscalização do espaço interno auxiliar no serviço de escrituração dentre outros. E, um servente que era responsável pelo serviço da limpeza.

Conforme Relatório do diretor da Instrução Pública Francisco Ferreira Mendes, referente ao ano de 1942, havia 13 Grupos Escolares funcionando e 5.960 alunos matriculados. Já em 1950 em mensagem à Assembleia Legislativa o governador de Mato Grosso Arnaldo Estevão de Figueiredo informa o número de 28 Grupos Escolares funcionando. Percebe-se, portanto, que esse modelo de escola permaneceu apenas em algumas cidades, e “embora representassem e fossem considerados ícones do progresso da administração republicana, a sua lenta expansão não pode atender a grande quantidade de alunos espalhados pelo imenso território mato-grossense.” (SILVA, 2012, P.4).

A figura abaixo retrata o primeiro Grupo Escolar da cidade de Rondonópolis em 1950. Essa escola denominada Grupo Escolar “Major Otavio Pitaluga” foi criada por meio do Decreto nº 930 de 19 de abril de 1950.



Figura 1 - Grupo Escolar Major Otávio Pitaluca – Rondonópolis - 1950

Fonte: A casa do Rio - Rondonópolis.

ESCOLAS REUNIDAS

As Escolas reunidas eram escolas que compreendiam a junção de três ou mais escolas isoladas conforme tabela abaixo:

Classificação	Localização	Duração	Programa de Ensino
Escolas reunidas	Quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas com frequência total mínima de 80 alunos. Funcionando com o máximo de 07 classes e mínimo de 03.	O curso das escolas reunidas é de três (3) anos.	

Tabela 2- Escolas reunidas

Fonte: Fonte: Regulamento de Ensino de 1927- Arquivo Público de Mato Grosso – APMT

A escola reunida tinha como finalidade “melhorar as condições pedagógicas e higiênicas das escolas; classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; facilitar a inspeção e intensifica-la” (MATO GROSSO, Relatório, 1942, p.21) com a duração de quatro anos. Apresentavam assim a mesma organização pedagógica

dos grupos escolares. Em relação ao funcionamento administrativo era semelhante aos grupos escolares, porém com um custo menor visto que apresentavam algumas diferenças, pois tinha o número menor de funcionários e alunos, e as instalações físicas mais modestas.

Segundo Castro (2015, p. 13) as Escolas Reunidas:

Tinham a vantagem de representar uma economia aos cofres públicos, pois não exigiam a contratação de uma pessoa específica para assumir a função de diretor, com uma gratificação fixa; necessitavam de número menor de alunos para serem instaladas e, por isto, atendiam demandas de localidades específicas, e adaptavam-se a prédios escolares mais simples.

Percebe-se, portanto, que as escolas reunidas exerceram uma função intermediária entre os grupos escolares e as escolas rurais, expandindo o modelo da escola graduada. Em relação à expansão dessas escolas, em 1942 conforme Relatório da Instrução Pública, havia 23 escolas reunidas. E, em 1949 havia 37 escolas reunidas existentes conforme mensagem do governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. Percebe-se que nesse intervalo houve um aumento significativo do número de escolas reunidas, embora, as escolas rurais fossem as escolas que atendiam o maior número de alunos.

ESCOLAS ISOLADAS

As escolas isoladas eram as escolas que se situavam em regiões mais afastadas conforme classificação na tabela abaixo:

Classificação	Localização	Duração	Programa de Ensino
Escolas rurais	isoladas São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros a sede do município.	O curso das escolas rurais é de dois (2) anos.	A sua programação constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene.
Escolas urbanas	isoladas As escolas isoladas urbanas, quando localizadas num raio de até três quilômetros da sede do município	O curso da escola urbana é de três (3) anos.	O seu programa terá os dois primeiros anos igual ao das escolas rurais
Escolas noturnas	isoladas As escolas noturnas se dão num raio de até três quilômetros, destinando-se aos meninos de doze para mais, que forem impossibilitados de frequentar as aulas diurnas.	O curso da escola noturna é de três (3) anos.	Os cursos noturnos, em tudo semelhantes às escolas isoladas urbanas.

Tabela 3 - Escolas Isoladas Rurais

Fonte: Regulamento de Ensino de 1927- Arquivo Público de Mato Grosso - APMT

Essas escolas tinha um modelo escolar diferente das demais escolas acima, pois, era conduzido por um professor regente que ensinava aos alunos de diferentes idades e nível de desenvolvimento escolar, num mesmo espaço, ou seja, numa mesma sala o professor ensinava de forma concomitante desde o conteúdo referente ao o início da alfabetização até aos conteúdos referentes aos alunos que já dominavam a leitura e escrita.

Essas escolas ficavam sob a responsabilidade dos professores. Além do ensino, faziam a matrícula e todo o trabalho referente a escrituração, no Artigo 94 do Regulamento de Ensino de 1927, estabelecia que nas escolas isoladas a escrituração dos livros seria feita pelo professor. Os professores ainda eram responsáveis pela da manutenção das escolas como a limpeza e o atendimento aos pais.

Não havia também nessas escolas orientação pedagógica e acompanhamento e fiscalização como nas escolas reunidas e grupos escolares. O trabalho de fiscalização era feito pelos inspetores de ensino, que devido a grande extensão territorial do estado não conseguiam atender a demanda de escolas isoladas existentes, sobretudo, as escolas isoladas rurais que em sua maioria se localizavam em lugares de difícil acesso. E, apresentavam precárias condições de infraestrutura, funcionando a maior parte em casas que eram alugadas de particulares ao governo, com precário mobiliário e poucos materiais didático-pedagógicos. (SILVA, 2016).

Sobre o número dessas escolas o diretor da Instrução Pública Francisco Ferreira Mendes registra que no estado havia 16 escolas Isoladas Urbanas. Uma Escola Isolada Noturna a Escola Noturna “Pedro Gardés”. O diretor registra ainda que havia duas escolas de iniciativa privada e com auxílio financeiro do estado, uma localizada em Campo Grande a Escola Noturna “26 de Agosto” e a outra em Corumbá a Escola Noturna “21 de Setembro”. E, em parceria com o governo federal as “Escolas Regimentais” destinadas à alfabetização de adultos que faziam parte da corporação da polícia militar, havendo 12 escolas funcionando em 1942. (MATO GROSSO, Relatório, 1942).

Já em relação às escolas isoladas rurais Ferreira Mendes registra a existência de 200 escolas funcionando distribuídas no estado. Essa ampliação das escolas isoladas rurais estava associada aos debates educacionais motivados pelo Ruralismo Pedagógico, bem como, por conta do Projeto de Colonização do governo Getúlio Vargas, denominada Marcha para o Oeste. (FURTADO, SCHELBAUER e SÁ, 2016).

Durante os anos 1950 o número dessas escolas apresentado pelo governador Arnaldo Estevão de Figueiredo nas mensagens à Assembleia Legislativa é de 705 escolas isoladas rurais. Esses dados apontam para a continuidade da expansão das escolas isoladas cujo “objetivo fundamental era atender as demandas da hinterlandia mato-grossense. O que significou a continuidade, e em certa medida, o reforço da proposta de expansão do ensino primário preferencialmente nas áreas rurais, na qual se concentrava a maioria da população do estado.” (BRITO, 2002, p. 7). Assim, essa ampliação das escolas rurais deu-se em vista do aumento da população rural

provocado pelo processo de colonização.

Mato Grosso tinha uma grande extensão territorial, não conseguia atender a demanda de professores habilitados para todas as escolas rurais, além disso, havia também o desinteresse dos professores que tinham o Curso Normal em atuar nessas escolas, devido as grandes dificuldades nas regiões rurais, assim, os professores leigos eram a única opção para trabalhar com a escolarização das crianças dessas regiões rurais. (SILVA, 2016). Nesse sentido, o ensino mediado por esses professores nessas escolas, foi responsabilizado pelo insucesso dos alunos nessas escolas. No entanto, “foi sem dúvida a Escola Isolada, de um só professor, a que permaneceu sendo, durante muitas décadas do século XX, o tipo predominante de escola pública primária no Estado de Mato Grosso e na maioria dos outros estados da federação”. (REIS, 2011, p. 116).

Desse modo, as escolas isoladas se constituíram como o modelo escolar de maior vigência no estado de Mato Grosso, no período compreendido entre os de 1930 a 1950.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período compreendido entre 1930 a 1950 o ensino primário era legislado pelo Regulamento de Ensino da Instrução Pública de Mato Grosso, que classificava as escolas primárias em cinco categorias: Escolas Isoladas Rurais, Escolas Isoladas Urbanas, Escolas Isoladas Noturnas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares. Por esse Regulamento todas as escolas deveriam cumprir o que estabelecia as normativas de maneira igual, como por exemplo, os métodos de ensino e as prescrições pedagógicas, todavia, as condições e organização de ensino eram diferentes.

As escolas Reunidas e os Grupos escolares aplicavam o modelo de ensino graduado no qual os alunos eram divididos em classes de acordo com nível de avanço escolar dos alunos. Dispunham além dos professores, de um diretor para acompanhar o trabalho docente e administrativo, e funcionários para auxiliar no trabalho de manutenção e administrativo.

Já nas Escolas Isoladas o trabalho era de responsabilidade de um único professor. O mesmo mantinha a escola onde era responsável pela organização administrativa, limpeza e do ensino que era conduzido de forma individual, onde numa mesma sala estudavam alunos de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento escolar.

Dentre essas escolas a que apresentou maior número de escolas foi a escola isolada rural. Localizadas em regiões rurais essas escolas percorriam inúmeras dificuldades tais como as condições precárias da estrutura física e mobiliária, falta de recursos didáticos e ausência de orientação aos professores, que eram em sua maioria leigos. Contudo, foram essas escolas as responsáveis pelo processo de escolarização das crianças durante a primeira metade do século XX em Mato Grosso, coexistindo com as escolas reunidas e grupos escolares, porém, superando-as em número de

escolas e alunos.

REFERENCIAS

BRITO, S.M.A. **Fronteira e questão educacional no oeste do Brasil: Mato Grosso, 1946-1954.** Pesquisado em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0603.pdf> Acesso em 07/02/2017.

MATO GROSSO. **Mensagens a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1950.** APMT – 1950.

MATO GROSSO. **Relatório Geral da Instrução Pública, 1942.** APMT – 1942.

_____. **Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927.** APMT – 1927.

SÁ, E. F. ROHDEN, J. B. **Ser professora primária em Mato Grosso (1930-1945).** Notandum, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 127-138.

_____. FURTADO; SCHELBAUER, A. R. **Caminhos percorridos pela escola primária rural nos estados de Mato Grosso e Paraná.** In: **História da Escola primária no Brasil.** SOUZA. R. F. & PINHEIROS. A. C. F & LOPES. A. P. C. (org.). Aracaju, Edise, 2015.

SANTOS, E. C.; VALDEMARIN, V. T. **Escolas reunidas: um modelo escolar em expansão no estado de Mato Grosso (1930-1945).** Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 230 – 245, maio/ago. 2015.

SILVA, M.S. **Memória da Cultura Escolar em Mato Grosso nas Escolas da Região Sul do Estado (1930-1970).** Pesquisado em http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_4224.pdf. Acesso em 10/07/2017.

SILVA, S. M. **A Educação rural em Mato Grosso durante o Estado Novo.** In: Anais...Universidade de Brasília, ANPED, 2016.

SOUZA, R. F. & ÁVILA, V.P.S. **Para uma genealogia da escola primária rural: Entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947).** Roteiro, Joçaba, v.40, n.2, p293-310, jul./dez. 2015.

NOMADISMO DIGITAL: AUTONOMIA E MOBILIDADE NA EDUCAÇÃO

Rozevania Valadares de Meneses César
(UNIT) (rozevaniavcesar@hotmail.com)

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos
(UFS)
(sanlitera@yahoo.com.br)

RESUMO: O nomadismo digital é um fenômeno que vem despontando na contemporaneidade trazendo como centralidade a possibilidade de se trabalhar com autonomia a partir de qualquer espaço geográfico e temporal, por meio de um dispositivo móvel conectado à internet. Esse novo formato vem também perpassando pelo campo da educação, provocando, assim, reflexões importantes a respeito dessa temática. Para averiguarmos essa tendência, objetivamos, nesse trabalho, discutir o nomadismo digital, sua origem e conceituação, além do perfil autônomo que vem impulsionando novos adeptos e ampliando as possibilidades de trabalho *online*. Tal abordagem está metodologicamente apoiada na pesquisa bibliográfica, a partir da qual fora levantada uma coleção de artigos científicos e livros para aprofundamento teórico acerca do tema discutido. A partir do estudo, percebe-se que pesquisar e planejar são duas atitudes imprescindíveis para o alcance dos objetivos esperados ao adentrar no mundo nômade, além de, para melhores resultados, envolver-se criativamente e na perspectiva do

empreendedorismo. Nesse sentido, nota-se que os dispositivos móveis e as mídias digitais são instrumentos potencializadores deste fenômeno, uma vez que não só possibilitam a mobilidade, mas oportunizam desenvolver suas atividades de modo autônomo, bem como permite conhecer novos lugares e culturas distintas, ampliando, assim, seus conhecimentos, e, conseqüentemente, o leque de oportunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Educação. Mercado de trabalho. Mobilidade. Nomadismo digital.

ABSTRACT: Digital nomadism is a phenomenon that has been emerging in the contemporaneity bringing as a centrality the possibility of working with autonomy from any geographical and temporal space, through a mobile device connected to the internet. This new format is also permeating the field of education, provoking, therefore, important reflections about this thematic. To investigate this tendency, we aim, in this work, to discuss digital nomadism, its origin and conceptualization, as well as the autonomous profile that has been driving new adepts and expanding the possibilities of online work. This approach is methodologically supported in the bibliographical research, from which was raised a collection of scientific articles and books for theoretical deepening on the

subject discussed. From the study, it is perceived that research and planning are two indispensable attitudes to achieve the objectives expected to enter the nomadic world, and, for better results, engage creatively and in the perspective of entrepreneurship. In this sense, it can be seen that mobile devices and digital media are potential instruments of this phenomenon, since they not only allow mobility, but they allow them to develop their activities in an autonomous way, as well as to know new places and different cultures, increasing, thus, their knowledge, and, consequently, the range of opportunities.

KEYWORDS: Autonomy; education; job market; mobility; digital nomadism.

1 | INTRODUÇÃO

O termo nomadismo tem sua origem na era Paleolítica. Os nômades, povos dos antepassados, não possuíam moradia fixa e permaneciam no mesmo espaço geográfico apenas enquanto havia recursos para sua subsistência. Quando estes ficavam escassos, migravam em direção a um novo ambiente que garantisse sua permanência por um período de tempo limitado. Nesse contexto, sua população era categorizada em tipos distintos, caçadores-coletores ou pastores e pescadores. Ressalta-se ainda que, a princípio, não se dedicaram à agricultura, pois esta carecia de uma permanência no mesmo lugar durante um tempo maior, o que não fazia parte da sua cultura.

Direcionando-se, portanto, para os dias atuais, evidenciam-se novos indivíduos que, possuindo o mesmo ideal de não se encontrar sempre em um mesmo lugar, constroem a modernização da identidade nômade: os nômades digitais.

Vários autores mostraram como as sociedades contemporâneas estão imersas em um processo de territorializações e desterritorializações sucessivas (Deleuze e Guattari, 1986), de práticas nômades e tribais, tanto em termos de subjetividade como de deslocamentos e afinidades (Maffesoli, 1997); de reconfiguração dos espaços urbanos (Mitchell, 2003; Horan, 2000; Meyrowitz, 2004) e de constituição de uma sociologia da mobilidade (Urry, 2000; Urry, 2003, Cooper, Green, Murtagh, Harper, 2002) (LEMOS, 2005, p.4).

Ao fazer um comparativo entre o nomadismo pastoril e as atividades desenvolvidas pelos nômades digitais, destacam-se a busca por sobrevivência, característica marcante dos primeiros nômades, e a interação entre os indivíduos, comportamento central dos nômades oriundos do mundo digital. Essa diferenciação demarca o distanciamento existente entre os objetivos de cada indivíduo decorrente de sua condição espacial e temporal.

Nesse sentido, e apesar das diferenças espaciais, temporais e comportamentais, o estilo de vida nômade perdura até os dias atuais. Por outro lado, é importante reforçar que ser nômade na contemporaneidade vai além da busca por sobrevivência em espaços diversificados, pois além de adentrarem em espaços geográficos distintos, intensificam e potencializam as relações sociais, adentrando no mercado de trabalho

por meio do uso das tecnologias móveis oportunizadas pelo advento e avanço da Internet. Esta, por sua vez, propicia aos sujeitos autonomia e flexibilidade, uma vez que, por exemplo, desenvolve suas atividades sem ter de ir a um local específico para dialogar pessoalmente ou, no caso do trabalho, ter de cumprir carga horária e ainda se submeter a ordens de um chefe superior. A título de conceituação, portanto, tem-se:

O termo “nômade digital” resgata a ideia clássica de nomadismo das antigas civilizações pastoris, que migravam permanentemente na busca por recursos naturais, ao mesmo tempo em que recria o significado de tal noção a partir de uma nova articulação da sociedade, marcada por questões tipicamente contemporâneas e relacionadas às inovações tecnológicas. (NASCIMENTO, 2015, p. 35)

Efetivamente, como apresenta o autor Meyrowitz (1985, p. 316), os nômades pós-modernos são caracterizados como “(...) caçadores-coletores da era da informação” fazendo alusão às antigas sociedades nômades que sobreviviam por meio da atividade da caça e da pesca como forma de subsistir. Essa nova possibilidade, trazida pela onda digital, que adentra o mercado *online*, é descrita por Nascimento (2015, p. 11) da seguinte forma: “[...] o surgimento de um grupo de profissionais dispostos a adotar um novo estilo de vida e de relação com o trabalho: são os chamados “nômades digitais”. Para Fernanda Neute, autora do Blog Feliz com a vida:

(...) Ser nômade digital é uma decisão de vida. Eles conscientemente não têm uma casa para voltar. Eles escolheram não ter raízes em seus países ou em qualquer outro país onde eles venham morar eventualmente. Eles não estão fugindo de nada e nem estão em busca de nada. Eles simplesmente aproveitam o percurso e as novas paisagens enquanto vivem a vida e trabalham “normalmente”.

Nesse sentido, qualquer pessoa pode decidir ser um nômade digital especialmente pela flexibilidade proposta pelo meio virtual vigente, o qual permite a realização de diversos tipos de atividades em qualquer hora e lugar independente de idade ou nacionalidade dos sujeitos que a realizam. Assim, “se você pode trabalhar de casa, usando a tecnologia, você pode trabalhar de qualquer lugar do mundo. E esse é o novo “Sonho Americano” pra muita gente e os personagens dessa nova história ganharam o nome de “Nômades Digitais” (BARBOSA; VIEGAS, 2015). Para isso é necessário que tenha especialmente a criatividade e o espírito empreendedor. Dessa forma, são vários os motivos que levam as pessoas a escolherem ser um nômade digital, tais como: liberdade para criar, ser autônomo e, em alguns casos, unir o útil ao agradável, ou seja, viajar enquanto trabalha. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

Dessa forma, os nômades digitais são pessoas que, aproveitando os avanços da tecnologia e da Internet, adotaram uma nova forma de relacionar-se com o trabalho e com o mundo, na qual assumem a posição de donos do tempo e permitem-se viverem novas experiências, ao mesmo tempo em que conduzem seus trabalhos de onde quer que estejam (NASCIMENTO, 2015, p. 12).

Ressalta-se que esse universo ainda não mobilizou todas as profissões. Por ora, somente aquelas que se propuseram a realizar e dinamizar, através da tecnologia, seus conteúdos, criando-os e gerenciando-os no ambiente digital. Sendo assim, tornar-se um nômade digital não é tarefa simples, já que é imprescindível que haja um

planejamento, pesquisa na área em que pretende atuar, ter foco e determinação, além de engajar-se constantemente para não abandonar tudo e depois frustrar-se. Muitas empresas brasileiras, inclusive, já aderiram ao *home office*¹ profissional que desenvolve suas atividades em casa. Tal iniciativa traz vantagens tanto para o funcionário, quanto para a empresa, pois, dentre outros benefícios, reduz o custo financeiro para ambos.

Dessa forma, o presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico, sendo feita a coleta das informações a partir da leitura e reflexão de vários artigos, livros e monografia que versam sobre o assunto em questão. Nesse contexto, para Marconi e Lakatos (2010, p. 166), “[...] a pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, meios jornais, revistas [...].” Assim, este artigo tem como objetivo discutir sobre o nomadismo digital, sua caracterização, além do perfil autônomo que vem impulsionando novos adeptos inclusive na área da educação. Para a reflexão desta tendência moderna, é fundamental fazer a relação entre os nômades pastoris e os nômades digitais, bem como explicitar o perfil do nômade digital na contemporaneidade.

Nesse trabalho, também elencam-se os tipos de profissões que se alinham ao mercado digital com ênfase para a educação, e, por fim, as considerações finais, onde encontra-se um breve apanhado sobre o nomadismo digital como modelo de trabalho no mercado online que vem se desenvolvendo gradualmente na educação.

2 | PROFISSÕES DESENVOLVIDAS POR NÔMADES DIGITAIS

O nomadismo digital se constitui a partir de um leque de oportunidades voltadas para o mercado de trabalho que podem ser gerenciadas totalmente *online*. Há, nessa dimensão, profissões já consolidadas ou mesmo as que ainda estão sendo edificadas, a exemplo dos blogueiros profissionais e dos Youtubers, que representam bem os tipos de trabalhos possíveis realizados por nômades digitais.

Nessa perspectiva, os blogueiros criam e mantêm blogs², já os Youtubers criam e mantêm canais no YouTube. Nessas duas atividades nômades, encontram-se pessoas que produzem conteúdo relevante para a sua audiência e, para tanto, são patrocinados por empresas para realizarem *merchandising* e divulgação de suas marcas no espaço criado e, por isso, lhes é conferido o *status* de influenciadores digitais³. Alguns profissionais, porém, podem optar por uma plataforma ou criar dinâmicas que integram vários suportes, como os blogs, canal no YouTube, fanpage

1. Designa o tipo de trabalho que pode ser feito a partir de casa, sem que o profissional precise se locomover até a empresa ou como freelancer, quando não existe vínculo empregatício. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/home-office>>. Acesso em 12 de jul de 2017

2. Blogs são páginas da internet onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, tanto podendo ser dedicados a um assunto específico como ser de âmbito bastante geral. Disponível em:<<http://www.significados.com.br/blog/>>. Acesso em: 20 de out. 2017

3. São pessoas que se popularizam nas redes sociais tais como Facebook, YouTube, *Instagram*, Twitter, entre outras. Desenvolvem conteúdos voltados para as redes sociais na internet e são acompanhados por eguidores que compartilham as postagens e passam adiante gerando novos seguidores.

no Facebook, perfil no *Instagram* dentre outros. Além disso:

Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível, envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistemático, bem como, todo o cotidiano nas suas múltiplas relações (SANTOS; SCARELLI, 2013, p. 150).

Sob esse enfoque, e saindo do campo empreendedor, vemos a educação também adentrar neste mundo nômade, embora sutilmente. Ao observar experiências nômades com o foco educacional, tem-se a percepção de que há duas abordagens em evidência: uma destinada ao público jovem, estudante ou não, e a outra aos docentes. Essa investidura apresenta-se a partir de cursos de formação, os quais possibilitam interação em tempo real e de maneira colaborativa, a partir de ambientes totalmente *online* que buscam atender aos anseios de seus usuários. Nesse sentido, tal reprodução parece oportuna:

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 80).

Há que se ressaltar ainda que, mesmo sendo atividades que podem ser desenvolvidas totalmente *online*, é imprescindível que os profissionais que desempenham tais funções sejam criativos e inovadores para obter reconhecimento no mercado *online*, independentemente de quem fará uso dos serviços. Isso se dá em razão de o mundo virtual também ser competitivo, assim como no mercado normal. Por outro lado, esses profissionais, quando reconhecidos enquanto Nativos Digitais, criam ondas, seja enquanto empregados, seja como consumidores, pois promovem mudanças que vão aumentando “com o passar do tempo, à medida que eles continuarem a entrar na força de trabalho, tornarem-se administradores de seus negócios e ganharem mais dinheiro para gastar no mercado (FREY; GASSER, 2011, p. 253)”. Dessa forma:

No final do século XX, três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social predominantemente baseada em redes: as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica (CASTELLS, 2003, p. 3).

Dessa forma, é conciso definir alguns pré-requisitos imprescindíveis, principalmente para aqueles que ofertam seus serviços por meio da Internet, tais como: possuir um website com um breve currículo, incluindo projetos já realizados e que foram bem sucedidos; depoimentos de clientes; ser ativo nas redes sociais; apreciar seu trabalho, ou seja, os valores a serem cobrados devem ser compatíveis com o mercado; ser cordial com os clientes, a fim de que estes o indiquem para outros;

escolher uma rede social única para desenvolver suas atividades; saber contrabalançar o trabalho e o lazer; dispensar clientes que não pagam segundo acordado mas de forma sutil e, por último, investir na profissão por meio de cursos inovadores na área.

Nesse contexto digital, portanto, o envolvimento da educação se dá na variedade de cursos oferecidos totalmente *online*, cada um destinado a atender a um público cada vez mais exigente e com objetivos os mais variados possíveis, seja esse público aluno ou professor, além de “o estilo digital gerar, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apresentação de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos” (SANTOS; SCARELLI, 2013, p. 151).

A priori, dentre os cursos oferecidos vale a pena citar os destinados ao ensino fundamental e médio, indicados para alunos que desejam concluir o ensino básico; nível técnico, direcionado aos profissionais de nível médio que buscam aptidão específica; curso de tecnólogo, oferecido para aqueles que já possuem um nível superior, preparando o aluno para um campo de conhecimento específico. Ou ainda: cursos de formação de professores, para quem quer fazer uma licenciatura; bacharelado, forma profissionais com um perfil específico; Pós-graduação (MBA, especialização, mestrado ou doutorado) e os cursos livres que abrangem qualquer área e alguns são ofertados totalmente *online*.

Além disso, recentemente o mercado digital vem abrindo espaço para a inserção de professores nômades que atuam nas áreas de história, psicologia, música, engenharia e idiomas. Esses profissionais desenvolvem conteúdo *online* de cunho educativo, ferramentas e aplicativos para o ensino de música, exercícios lúdicos e questões para o Enem⁴. É importante frisar que não é apenas a criação de canais e de compartilhamento de materiais via internet que se caracteriza o nomadismo digital. Para ser nômade, há uma rotatividade e dinamicidade de espaços e comportamentos que se diferenciam do simplesmente oferecer cursos por meio do compartilhamento de vídeos e textos estáticos e não-dinâmicos.

Assim, com o advento da Internet, nasce então uma explosão digital que abarca todas as camadas sociais e em todos os âmbitos e as informações independem do espaço geográfico ou da hora marcada para se propagar. Sendo assim, Castells (2005, p. 17) ressalta que “[...] a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma a essa tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que a utilizam”, ou seja, se a tecnologia é todo e qualquer artefato que venha a facilitar a vida dos sujeitos, é por meio dela que novas relações surgem a partir dos instrumentos criados por ela própria. Sob tal enfoque é possível entender que:

4. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/os-nerds-estao-contratando/>. Acesso em: 14 de jul de 2017

Com o desenvolvimento das tecnologias da informática, especialmente a partir da convergência explosiva do computador e das telecomunicações, as sociedades complexas foram crescentemente desenvolvendo uma habilidade surpreendente para armazenar e recuperar informações, tornando-se instantaneamente disponíveis em diferentes formas para quaisquer lugares. O mundo está se tornando uma gigantesca rede de troca de informações (SANTAELLA, 2003, p. 18).

A partir disso é importante refletir também sobre o que tem provocado tantas mudanças na sociedade e até que ponto estas são positivas. Pesquisas mostram que a sociedade tem se modernizado, hoje, tudo acontece muito rápido, ou seja, os sujeitos vivem um mundo mais leve, fluído e móvel. Segundo Lipovetsky (2016), trata-se da “[...] civilização do ligeiro significa tudo menos viver de forma leve”, pois, embora a sociedade esteja cada vez mais tecnológica, a busca constante para acompanhar tal tecnologia acaba tornando a vida mais pesada. Salienta-se ainda que, a sociedade do “ligeiro” também se apropria da conexão e da mobilidade (Lemos, 2004) proporcionada pela internet e pelos dispositivos móveis sem se preocupar com a privacidade e acabam deixando rastros de suas ações vivenciadas no dia-a-dia.

A indiferenciação dos tempos pessoais e profissionais (e, dentro destes, o tempo do pesquisador, do produtor, do orientador e do professor) provocada pelo excesso de trabalho e pelas facilidades promovidas pelas tecnologias digitais mostra a necessidade de refletir e definir sobre a ação destas na mudança da organização do tempo docente e dos discentes (KENSKI, 2014, p. 8).

Nesse sentido, vivem em tempos de modernidade líquida (Bauman, 2001) em que para acompanhar o “controle remoto” do cotidiano tornam-se individualistas e de algum modo, controlados pela sociedade consumista (Deleuze, 2010). Nessa perspectiva, tais autores mostram como a busca incessante pela comodidade, facilidade e liberdade para trabalhar, pode trazer também consequências preocupantes, uma vez que a autonomia e a liberdade podem acarretar, por exemplo, carga horária maior em razão da demanda, falta de amparo perante as Leis trabalhistas, consumismo exacerbado, o que resultaria em sujeitos endividados, isto por que “[...] o controle pelo consumo caracteriza-se como a nova forma mais sutil de dominação” (JARDIM, 2017, p. 7).

Por outro lado, apesar das controvérsias, as possibilidades trazidas nessa tendência de trabalho são várias: independência, entusiasmo, versatilidade, redução de custos, diminuição do impacto na mobilidade urbana, criatividade, empreendedorismo, maior produtividade, melhoria na qualidade de vida e a possibilidade de conhecer outras pessoas e culturas. Assim, diante de uma rotina desgastante, alguns se apropriam das tecnologias para desenvolver atividades que podem ser gerenciadas totalmente *online* como nômades digitais⁵ mudando ao extremo a forma de trabalho, como os brasileiros que decidiram escolher trabalhar de uma forma mais “livre” viajando e desenvolvendo suas atividades ao mesmo tempo, de onde estiverem.

5. Não é ser mochileiro, trata-se de sujeitos que escolhem o seu horário de trabalho e desempenham suas tarefas com responsabilidade e em tempo hábil [...] também trabalham com prazos, o que muda é a autonomia, organização e o modo como gerenciam. Para maior aprofundamento, consultar NASCIMENTO, Naiara Oss-emer do. **Nomadismo Digital e Comunicação na Web 2.0: Uma análise do blog Nômades Digitais**. Porto Alegre, 2015.

A respeito disso, Certeau (1998, p. 92) afirma que: “Essas operações de emprego – ou melhor, reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação que substituem maneiras ou “métodos” de transitar com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de “fazer com”. Sendo assim, qualquer sujeito pode adentrar no mercado de trabalho *online* e trabalhar como nômade digital, uma vez que o universo virtual é uma realidade inovadora e a tecnologia a maior aliada.

3 | AUTONOMIA E MOBILIDADE NO NOMADISMO DIGITAL

Uma característica fundamental para ser um nômade digital é a autonomia, tal palavra remete também ao poder de decisão, independência, liberdade para criar e reinventar, ou seja, o sujeito que decidir trabalhar como nômade digital precisa ser autossuficiente.

Autonomia é um termo de origem grega, que significa aquele que estabelece suas próprias leis. A palavra vem de *auto*, que significa “por si mesmo” e *nomos*, que significa “lei”⁶. De posse da autonomia, portanto, o nômade estará apto para empreender, livre para escolher e, acima de tudo, aventurar-se no mercado totalmente inovador e, acima de tudo ousado.

Nesse sentido, outras características devem ser levadas em consideração para que o empreendimento funcione conforme alertado por Santos *et al* (2008, p. 14) seriam: “[...] assumir riscos, aproveitar as oportunidades, conhecer o ramo em que pretende atuar, saber organizar, saber tomar decisões, ter espírito de liderança, ter talento, ser independente, manter o otimismo”.

Tais características são, via de regra, para todas as atividades que podem ser desenvolvidas pelos nômades digitais, inclusive os que atuam na educação, seja como professor empreendedor digital ou como aluno que busca cursos oferecidos em ambientes virtuais, uma vez que tais formações oferecidas por meio da Internet possibilitam uma gama de oportunidades que vão além do espaço geográfico e de frequentar uma sala de aula convencional, afinal, trazem em suas propostas chances para que os alunos desenvolvam sua autoaprendizagem em virtude dos recursos pedagógicos serem diversificados e a metodologia interativa entre os pares aluno/aluno, professor/aluno.

Nesse sentido, a autonomia não está presente apenas no produtor, ou seja, no comportamento nômade. O usuário, aquele que se conectará com o nômade também tem a prerrogativa de ser autônomo em seus acessos e comportamentos. Em se tratando de estudo, por exemplo, o sujeito deve entender que em qualquer modalidade de ensino (presencial, a distância, semipresencial ou *online*) é notório que o aluno tenha convicção de que embora não haja a presença física de um professor, o nível de responsabilidade, disciplina e autonomia não difere dos cursos presenciais, muito pelo

6. Disponível em: http://www.gestaohoje.com.br/blog_gh/index.php/2012/05/04/o-que-e-autonomia/. Acesso em: 14 de jul de 2017

contrário. Assim, Caixeta e Leite explicitam:

Possuir autonomia é uma competência essencial, pois é o que possibilita ir além, de uma postura passiva e adquirir um papel ativo, de intervenção no seu próprio processo de aprendizagem, faz com que se aprenda a percorrer e a buscar o conhecimento de diversas maneiras. Nesta relação entre autonomia e conhecimento, há que se indicar a relevância da disciplina, que possui uma função efetivamente considerável para o aluno – a organização para a realização dos trabalhos exigidos pelas disciplinas (LEITE; CAIXETA, 2013, p. 52- 53).

Além de tais aspectos que envolvem o perfil do aluno *online*, há de se analisar também o formato do curso, o qual deve ser determinante para atraí-los. Nesse sentido, alguns pré-requisitos devem ser levados em consideração por parte de quem o oferta, entre eles: público alvo, área específica, tempo de duração, (aprofundado ou básico), dosagem de conteúdos por aula, material de estudo bem elaborado, professor ou tutor que seja preparado não só para ministrar os conteúdos, como também incentivador, ambiente digital que garanta a usabilidade e, por fim, atentar para a divulgação nas redes sociais.

Esse formato de estudo, a priori, só é possível graças ao avanço das tecnologias, como descrito por Santaella, (2007, p. 123) “[...] as tecnologias das mídias estão interconectadas de modo que as mensagens fluem de um lugar para o outro”. Esse formato comunicativo possibilita um caminhar sem ter que se ausentar do lugar de origem, como explicitado por Santaella (2007, p. 235), já que “São os caminhos que importam, pois, a vida nômade pressupõe estar sempre no meio do caminho. Os espaços nômades são lisos, pois os caminhos também são móveis, apagam-se e deslocam-se na trajetória sem pouso”.

Assim, tem-se a mobilidade digital como algo também marcante no comportamento nômade vigente, uma vez que uma de suas principais características é o estar físico temporário e múltiplo, isto é, sua condição de movimentar-se, demarcando a importância da diversidade espacial e temporal para o alcance dos objetivos a que se propõe a alcançar. Nesse contexto, para Lemos (2009, p. 310) “A mobilidade produz espacialização e os lugares devem ser pensados como eventos em um fluxo de práticas sociais, de processos territorializantes e desterritorializantes”, ou seja, movimentar-se digitalmente vai além de mudança de espaços, tendo em vista que se evidenciam comportamentos, e ainda, “toda a nossa experiência é fundada em lugares e por mais que as novas tecnologias sejam sofisticadas e permitam ações à distância, nossa experiência é sempre locativa” (ibidem).

Assim, desde o surgimento da Internet, as tecnologias foram sendo renovadas, cada vez mais atendendo aos anseios da sociedade moderna, a partir dos quais a necessidade de conexão entre os usuários urge constantemente. Ao longo desse tempo, inúmeros aparelhos surgiram e foram modificados, chegando à característica atual: móveis e conectados. Daí constrói-se sinteticamente o conceito de mobilidade digital, uma vez que se trata da capacidade de conexão, interação e movimentação,

oportunizando melhorias em vários âmbitos, como o mercado de trabalho e a educação, espaços aqui discutidos.

Nesse quesito, os atuais dispositivos móveis, conectados à internet, são o principal meio para essa movimentação nômade, caracterizando uma mudança tecnológica e comportamental e trazendo novos formatos ao mundo dos negócios e, inclusive, da educação, pois garantem agilidade e economia de custos e tempo, engajando cada profissional e otimizando suas conquistas.

Isto posto, considera-se que, a partir da mobilidade, “[...] movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos” (LEMOS, 2004, p.3), e da portabilidade proporcionada pelo acesso aos recursos digitais móveis emerge um novo cenário, tanto nas relações sociais, quanto no mercado de trabalho, no qual a forma de desempenhar as atividades, antes num lugar específico, agora pode ser feita de qualquer lugar desde que o sujeito se conecte à internet. Foi a partir dessa transformação tecnológico que surgiu o movimento nomadismo digital, que tem atraído muitos adeptos, como destaca. Nascimento (2015, p. 11) “[...] a ideia de trabalhar (no meio virtual) enquanto viaja pelo mundo tendo como norte os ideais de liberdade, mobilidade, flexibilidade, satisfação, realização pessoal e profissional”. Nesse sentido, a internet é a grande aliada no desenvolvimento das redes sociais, uma vez que se caracteriza como um espaço virtual que, dentre outras possibilidades, oportuniza que os sujeitos criem seus perfis, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram abordadas as particularidades que envolvem a existência e a expansão do nomadismo digital como modelo de trabalho que vem despontado no mercado online e adentrando no campo da educação. Conclui-se, portanto, que se apresenta enquanto uma forma de trabalho inovadora, uma vez que se diferencia do modelo de trabalho convencional, possibilitando desempenhar as funções a partir de qualquer lugar, bastando apenas ter um dispositivo móvel ou um computador conectado à Internet. Além disso, ressalta-se ainda que o sujeito precisa ter total controle de sua autonomia no sentido de gerenciar o tempo para poder cumprir a contento os compromissos assumidos.

Este artigo tem sua importância para a compreensão do fenômeno que tem modificado as práticas sociais, especialmente no campo do mercado de trabalho. Desse modo foi possível conhecer não só o conceito de nomadismo digital, como também perceber suas exigências e potencialidades *online*, tanto no mundo mercadológico como também na educação. Enfatiza-se, portanto, que este estudo serve de provocação para que novas pesquisas prossigam no sentido de acrescentar mais conhecimento a cerca da temática.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jaqueline; VIEGAS, Emerson. **Casal Sem Vergonha**. Disponível em: < <https://www.casalsemvergonha.com.br>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. In (M. Castells; G. Cardoso, Orgs.) *A sociedade em rede do conhecimento à ação política*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda: Lisboa, 2005, p. 17-30.
- _____. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A inençãõ do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- DELEUZE, G. *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2010a.
- JARDIM, Katita Figueiredo de Souza Barreto. **Nomadismo Digital: educação não forma à distância e novos modelos de trabalho**. Projeto de Pós-Doutorado em Educação e Comunicação. Aracaju, 2017.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2014.
- LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 eds. – São Paulo: Atlas, 2010.
- LEITE, M. S. S.; CAIXETA, J. E. **Autonomia e disciplina: competências essenciais na EAD**. In: BORGES, F.T.; VERSUTI, A.C.; PORTA, C.M.; BARRETO, R.A.D.N. (Org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES Transmídia, Conhecimento e Criatividade Docência e construção de conhecimento na EAD**. 1ed. Recife: Editora UFPE, 2013, v.1 p.43
- LEMOS, André. **Cibercultura e Mobilidade**. A Era da Conexão. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro (RJ). 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>> Acesso em 16 de jul 2017.
- _____. **Cultura da Mobilidade**. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/6314/4589>> Acesso em 16 jul 17.
- _____. **Cibercultura e Mobilidade**. A era da conexão. Razón y Palabra, Mexico, v. 41, 2004.
- LIPOVETSKY, G. **Da leveza para uma civilização do ligeiro**. Extra coleção, 2016.
- MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place – the impact of electronic media on social behavior**. Nova York: Oxford University Press, 1985, 416p.
- MORAN, José Manuel; MASSETO, T. Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Ver., e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Coleção Papyrus Educação)
- NASCIMENTO, Naiara Oss-Emer dos. **Nomadismo Digital e Comunicação na Web 2.0: Uma análise do blog *Nômades Digitais***. Porto Alegre: 2015

NEUTE, Fernanda. **Vida Nômade**. Disponível em: < <http://www.felizcomavida.com/category/vida-nomade>. Acesso em: 20 set. 2017.

PALFREY, John. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artemed, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007

SANTOS, Andréia de Oliveira. *Et al.* **Projeto Interdisciplinar Empreendedor/Empreendedorismo**. Belo Horizonte, 2008.

SANTOS, Patrícia Batista dos; SCARELLI, Giovanna. **Educação a Distância**: da escrita linear para a inteligência coletiva – contribuições da cultura digital. In: Formação de professores: Transmídia, Conhecimento e Criatividade. Recife Ed: Universidade da UFPE, 2013.

A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR – AÇÃO E REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE

Faraídes Maria Siskoneto de Freitas

Universidade de Uberaba – UNIUBE – Uberaba –
MG.

Fabiana Helena Silva

Universidade de Uberaba – UNIUBE – Uberaba –
MG

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

Universidade de Uberaba – UNIUBE – Uberaba –
MG

RESUMO: Neste estudo, destacamos a importância da monitoria no componente Leitura e produção de textos acadêmicos, a fim de verificar como essa atividade contribui para o aprimoramento da ação e da reflexão do fazer docente. Para isso, fundamentamo-nos em Natário e Santos (2010) que defendem a monitoria como contribuição para o estímulo à docência e, em Candau (2013), que concebe a interação como elemento desencadeador de habilidades inerentes à prática docente. O estudo consistiu na análise quantitativa e descritiva dos dados referentes à monitoria no referido componente, no Programa Institucional de Monitoria de Ensino, na Universidade de Uberaba. Os resultados evidenciaram a monitoria acadêmica como uma atividade relevante no ensino superior, uma vez que proporciona, aos monitores, ressignificarem os conteúdos e desenvolverem habilidades inerentes à prática

docente; aos alunos monitorados, apreenderem e construir novos conhecimentos e, aos professores, avaliarem sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Formação universitária. Prática docente.

ABSTRACT: In this study, we highlight the importance of monitoring in the component Reading and production of academic texts, in order to verify how this activity contributes to the enhancement of the action and of the reflection concerning the teacher's performance. In order to do this, we underpin our work on Natário and Santos (2010), who defend monitoring as a contribution to the fostering of teaching, and on Candau (2013), who understands interaction as a triggering element for abilities inherent to the teaching practice. The study consisted of a quantitative and descriptive analysis of data referring to monitoring in the above-mentioned component, in the Institutional Program of Teaching Monitoring, at the University of Uberaba. The results highlight academic monitoring as a relevant activity in Higher Education, as it allows the monitors to re-signify the contents and develop abilities inherent to the teaching practice; the students who are being monitored, understand and acquire new findings, and the teachers have a form of assessing their pedagogic practice.

KEY WORDS: Monitoring. University Education.

1 | INTRODUÇÃO

O programa de monitoria acadêmica consiste na integração entre professores e alunos em busca de aprimoramento de habilidades necessárias à formação universitária e, conseqüentemente, profissional. Essa formação pode ocorrer no ensino, na pesquisa e na extensão dos cursos de graduação, em seus diferentes aspectos. Além de haver a cooperação mútua entre professores e alunos, a monitoria também auxilia na melhoria do ensino da graduação, pois oportuniza a sistematização de experiências didático-pedagógicas que fortalecem a relação entre a teoria e a prática.

O aluno monitor participa do processo de ensino e de aprendizagem ao assumir a responsabilidade com a educação, com a docência e com a aprendizagem de seus colegas. A partir da supervisão do professor orientador, o monitor pode participar da preparação de aulas teóricas e práticas e, principalmente, auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos.

As dificuldades dos alunos ingressantes no ensino superior e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que eles, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, ainda demonstram um domínio limitado das habilidades de leitura e de produção de textos (INEP, 2017).

Neste estudo, abordamos a importância da monitoria do componente Leitura e produção de textos acadêmicos como incentivo à melhoria no processo de ensino e de aprendizagem, no ensino superior. Para isso, verificaremos a contribuição da monitoria desse componente, identificando a quantidade de alunos monitores e monitorados, desde a sua implantação, na Universidade de Uberaba, e discutindo a relevância dessa atividade no incentivo à docência e na prática pedagógica do professor.

O processo formativo da monitoria foi regulamentado no Brasil pela Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de funcionamento do ensino superior e instituiu a monitoria acadêmica, em seu artigo 41:

[...] as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. (BRASIL. Lei nº 5.540, 1968).

A partir daí, as universidades conceberam a monitoria como uma atividade propulsora para o desenvolvimento dos monitores em habilidades que contribuem para a iniciação à docência, conforme as disciplinas nas quais se inscrevem para desempenharem a atividade de monitoria.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a monitoria volta a ocupar uma função importante no contexto acadêmico. No artigo 84, temos que:

Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Dessa maneira, são estabelecidos parâmetros para essa atividade acadêmica. Os alunos monitores, para esse exercício, devem apresentar um rendimento satisfatório e ter um planejamento nos estudos que proporcione maior desempenho acadêmico, participando, de forma mais efetiva, da vida acadêmica.

Atualmente, as regulamentações para essa atividade são aprovadas pelos conselhos superiores das universidades. As instituições definem os objetivos em seus programas de monitoria, contribuindo para a qualidade de seus cursos.

Assim, a realização desse estudo justifica-se pela necessidade de entender como a monitoria acadêmica contribui para a ação e reflexão do fazer docente e para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, no ensino superior.

2 | METODOLOGIA

Com a intenção de viabilizar estratégias de ensino para solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos no componente Leitura e produção de textos acadêmicos, promovendo o incentivo à docência junto aos monitores, iniciamos a oferta da monitoria, na Universidade de Uberaba, a partir do segundo semestre de 2012. Desde esse período, apresentamos um projeto de monitoria que pudesse inserir, de imediato, o monitor nas atividades de planejamento de aulas. É importante ressaltar que, nesse momento de oferta inicial, já trabalhávamos colaborativamente com o monitor, que apresentava compreensões, questionamentos e dúvidas relacionadas aos conteúdos propostos em aulas.

A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem quantitativa e descritiva dos dados referentes à monitoria do componente Leitura e produção de textos acadêmicos, no Programa Institucional de Monitoria de Ensino – PIME, desde a implantação da monitoria do referido componente, em 2012, até o primeiro semestre de 2017.

O estudo foi realizado a partir dos editais publicados pelo Programa da Universidade e dos controles de frequência e fichas de avaliação dos alunos envolvidos, monitores e monitorados, por ano e respectivos semestres, observando se a participação nas atividades de monitoria desencadeou melhor desempenho dos alunos monitores e dos alunos monitorados, se incitou o interesse à docência, refletindo na prática pedagógica do professor.

3 | RESULTADOS

Os dados analisados neste estudo se referem a nove semestres de oferta da monitoria do componente Leitura e produção de textos acadêmicos, no período de 2012 a 2017, no curso de Direito da Universidade de Uberaba, conforme apresentado

a seguir.

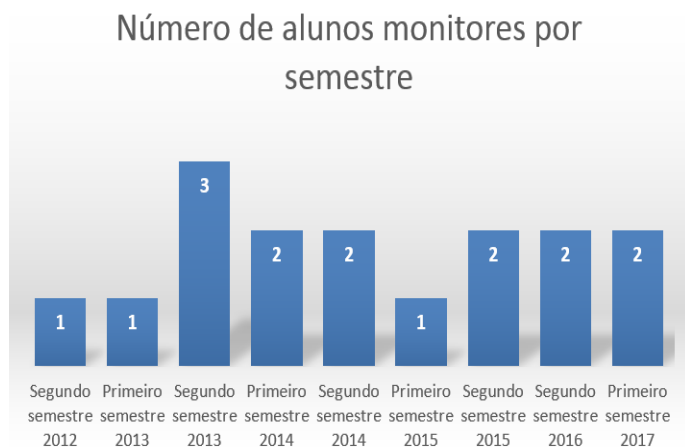


Figura 1: Número de alunos monitores por semestre

Fonte: Programa Institucional de Monitoria de Ensino

Nos nove semestres de oferta, dezesseis alunos participaram da atividade de monitoria. No entanto, consideramos a participação de treze alunos, uma vez que três deles foram monitores por dois semestres consecutivos. Houve uma variação no número de monitores, nos seguintes anos letivos: 2012 devido ao fato de a monitoria ter sido implantada no segundo semestre; no primeiro semestre de 2013 e de 2015, houve a desistência de um aluno monitor em cada um desses semestres devido à aprovação de um deles em um estágio remunerado e, no outro, devido à mudança da família para outra cidade e, no semestre 2, do mesmo ano, houve outra alteração no número, considerando que 01 deles passou a acompanhar os alunos de outro curso, a fim de atender à solicitação do professor que ministrava aulas no referido curso.

Em cada semestre, foram ofertadas, em média, cinquenta horas de monitoria. A variação do número de horas ofertadas nos semestres (Figura 2) se justifica devido à data de publicação do edital do Programa de Monitoria e também à disponibilidade do aluno monitor, documentada no Termo de Monitoria de Ensino.

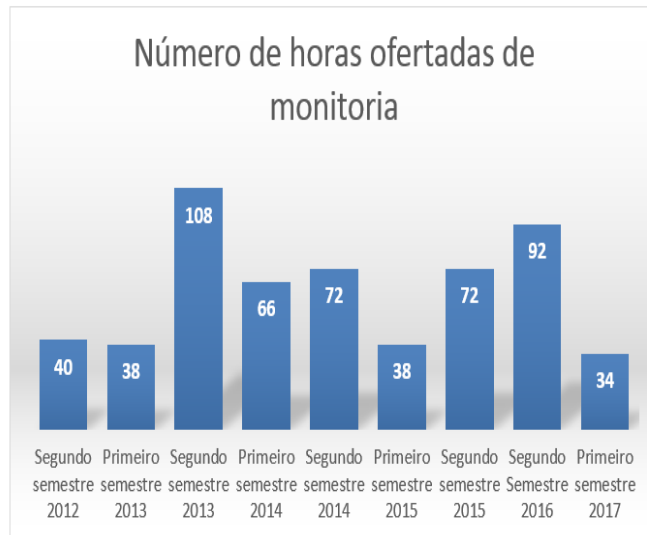


Figura 2: Número de horas de monitoria ofertadas por semestre

Fonte: Programa Institucional de Monitoria de Ensino

No segundo semestre do ano de 2013, constatamos um aumento expressivo do número de horas ofertadas na monitoria de ensino em decorrência do número de monitores (3). No entanto, no primeiro semestre de 2017, o número de horas foi reduzido, uma vez que, para atender a uma solicitação do curso quanto à formatação de trabalho científico, houve uma alteração no planejamento.

A procura pela monitoria aumentou, mesmo havendo considerável rotatividade dos alunos, uma média de 175 alunos ingressantes no ensino superior foram atendidos em cada semestre, perfazendo um total de 1577 alunos monitorados nesse período.

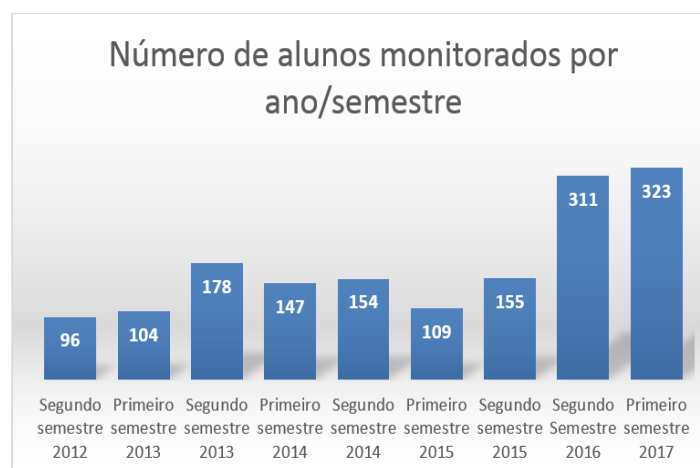


Figura 3: Número de alunos monitorados por semestre/ano

Fonte: Programa Institucional de Monitoria de Ensino

Os resultados mostram uma participação ascendente revelada nos números de monitorados. De forma gradativa, um número maior de alunos tem buscado a monitoria do componente de Leitura e produção de textos acadêmicos ora para apresentarem dúvidas quanto a trabalhos solicitados em sala de aula, ora para corrigirem formatação

de trabalhos acadêmicos, sob orientação dos alunos monitores.

Os resultados evidenciam a monitoria como estímulo à prática docente, já que, em depoimentos, todos os alunos monitores manifestaram a importância de participarem do planejamento das atividades pedagógicas, em interação com o professor responsável pelo componente, e o aprimoramento de suas habilidades de ler, escrever e produzir textos orais e escritos, tanto nas atividades com o professor orientador, quanto nas situações de exposições orais, durante os momentos de monitoria.

Assim, confirmamos o que Natário e Santos (2010) afirmam. Ao participar de planejamento e elaboração de atividades para os momentos de monitoria, o aluno monitor pode aprender algumas das tarefas de ser professor por aprendizagem social, caracterizada pela observação e processamento cognitivo.

Para os alunos monitores, a monitoria é uma colaboração, uma interação com os pares e, ao mesmo tempo em que aprofunda o seu conhecimento, o aprendizado possibilita a eles a apropriação de habilidades em atividades didáticas desenvolvidas com o professor orientador. (CANDAU, 2013).

Os alunos monitorados asseguraram a contribuição da monitoria na aprendizagem de conteúdos referentes à leitura e à produção de textos, verificados a partir da diversidade de atividades desenvolvidas com os monitores e apontaram que a monitoria do componente Leitura e produção de textos acadêmicos se constituiu em uma iniciativa importante no ensino superior, considerando as dificuldades que eles apresentam em relação às habilidades exigidas no contexto universitário.

Para Natário e Santos (2010, p. 357), a monitoria:

[...] traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. Em relação à teoria sócio-histórica, pode-se destacar a atuação do monitor na zona de desenvolvimento proximal do monitorado e em relação ao professor, na zona de desenvolvimento proximal do monitor. Ambos – monitor e monitorado – buscam apoio no conhecimento ou na habilidade por meio da interação social e cognitiva, estabelecendo parcerias com indivíduos/sujeitos mais experientes em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Nesse contexto, podemos afirmar que o aluno que participa de monitoria desfruta de momentos pedagógicos mais participativos, na interação com outros que, possivelmente, sentem dificuldades na leitura, compreensão e produção de textos. São situações em que eles expõem suas dúvidas, suas dificuldades, de forma mais individualizada. Têm oportunidades de vivenciarem outras práticas de linguagem, podendo, assim, aprender o conteúdo e, conseqüentemente, apresentar melhor desempenho na aprendizagem. Eles contam com a ação dos monitores para o desenvolvimento de atividades que não conseguem, muitas vezes, realizar sozinhos.

Da mesma forma, os monitores, na interação com o professor, conseguem apreender conteúdos, de modo mais aprofundado. E o professor, como mediador, é capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos envolvidos – monitor e monitorados – proporcionando-lhes um avanço em seu desenvolvimento.

Quanto à prática pedagógica do professor orientador, podemos ressaltar ainda

que, a partir dos depoimentos dos monitores e dos monitorados, ele constata, muitas vezes, a necessidade de ressignificar a sua prática em sala de aula, uma vez que, com eles são discutidos novos encaminhamentos para o fazer pedagógico. Nesse sentido, a prática da monitoria acadêmica é um sinalizador para a melhoria da qualidade tanto do ensino, quanto da aprendizagem, uma implicação gradativa no fazer docente, possibilitada a partir da ação do professor com os monitores e também com os alunos monitorados, na interação em sala de aula.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria acadêmica é uma atividade que exige do professor orientação pedagógica aos monitores para, conseqüentemente, atuar junto aos alunos monitorados. A prática da monitoria está intrinsecamente ligada ao fazer docente, uma vez que ele poderá passar por adaptações, considerando a interação tanto com os monitores quanto com os monitorados.

Os monitores do componente Leitura e produção de textos acadêmicos atribuem à monitoria uma atividade motivadora à docência e ressaltam que, por meio dela, muitas vezes os monitorados lhes apresentam situações inusitadas para as quais nem sempre os monitores têm respostas imediatas. Por isso é importante que, na interação com o professor orientador, essas dúvidas sejam colocadas, pensadas e esclarecidas. A atividade de monitoria acadêmica desafia os monitores a revisitarem os conteúdos do componente, de forma mais aprofundada, o que contribui para aprimorar suas habilidades de leitura e produção textual, as quais eles afirmam serem fundamentais à formação universitária.

Ao considerar a monitoria uma importante atividade para os alunos, monitores e monitorados, o professor orientador poderá desenvolver a sua capacidade de ação e de reflexão do fazer docente e redimensionar sua prática pedagógica, tornando-a mais significativa a todos os alunos.

Assim, a monitoria é uma atividade acadêmica que proporciona aos alunos monitorados apreenderem e construir novos conhecimentos, aos monitores aprofundarem seu desempenho acadêmico e desenvolverem habilidades inerentes à prática docente e aos professores a avaliação de sua prática pedagógica. E, nesse sentido, contribui para a melhoria do ensino da leitura e da escrita no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Legislação Informatizada - **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968** - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 85.862/81 – Legislação Informatizada**. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85862-](http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85862-31-marco-1981-435495-publicacaooriginal-1-pe.html)

[31-marco-1981-435495-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85862-31-marco-1981-435495-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação, a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (Org.), **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 30 ago. 2017

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Programa de monitores para o ensino superior**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM DA PROBABILIDADE CONDICIONADA

Carla Maria Lopes da Silva Afonso dos Santos

Departamento de Matemática e Ciências Físicas
do Instituto Politécnico de Beja
Beja, Portugal

Cristina Paula da Silva Dias

Escola Superior de Tecnologia e Gestão do
Instituto Politécnico de Portalegre
Portalegre, Portugal

Maria José Pinto da Silva Varadinov

Escola Superior de Tecnologia e Gestão do
Instituto Politécnico de Portalegre
Portalegre, Portugal

Joaquim Manuel Baltazar Vaz

Escola Superior de Tecnologia e Gestão do
Instituto Politécnico de Portalegre
Portalegre, Portugal

RESUMO: Nos problemas de probabilidades condicionadas, a etapa de interpretação do enunciado origina, frequentemente, grandes dificuldades entre os alunos, despoletando diversos equívocos e falácias. A partir de um problema de probabilidades condicionadas de tipo 4, os alunos desenvolveram uma actividade de formulação de problemas, que lhes exigiu uma atenção mais pormenorizada sobre o processo de interpretação e desconstrução do enunciado, proporcionando-lhes uma oportunidade de desenvolver o raciocínio

probabilístico no sentido da eliminação dos equívocos a ele associados.

PALAVRAS-CHAVE: Formulação de problemas, probabilidades condicionadas, resolução de problemas.

ABSTRACT: When solving problems of conditional probabilities, the stage at which the statement is interpreted often causes great difficulties among students, triggering various misunderstandings and fallacies. Using a problem of conditioned probabilities, classified as type 4, students were invited to develop a problem-solving activity, which required them to pay more attention to the process of interpretation and deconstruction of the statement, giving them an opportunity to develop their probabilistic reasoning, helping to eliminate the misconceptions associated with it.

KEYWORDS: Problem formulation, conditional probabilities, problem solving.

1 | INTRODUÇÃO

A necessidade de formação de indivíduos mais autónomos e críticos, capazes de resolver eficazmente os problemas com que se irão deparar na sua vida pessoal, social e profissional, e a evidência de que só um ensino contextualizado e com significado permite a

conversão de conhecimentos em competências colocou a resolução de problemas no centro do processo de ensino-aprendizagem, da Matemática e de outras disciplinas. No caso da Estatística, esta nova abordagem direccionou o enfoque do seu ensino para a aquisição de competências relacionadas com o tratamento de dados, que se traduziu na inclusão da análise exploratória de dados e no uso de software para essa análise, tanto nos currículos do ensino superior como nos níveis anteriores. O desenvolvimento destas actividades, experimentais e computacionais, de análise de dados, foram também impulsionadoras duma nova visão do ensino das Probabilidades, com ênfase na sua natureza frequencista.

Apesar das recomendações para a renovação do ensino das Probabilidades, com o intuito do reforço da intuição e raciocínio probabilísticos dos alunos, em Portugal e noutros países, muitos alunos não têm oportunidade de experienciar situações que vão além da aplicação de algoritmos em exercícios rotineiros (Carvalho, 2006, Batanero e Díaz, 2012).

Seja consequência da inadequação da abordagem feita ao ensino das Probabilidades no ensino pré-superior, ou da frequente inaptidão dos alunos para a Matemática, identificada como um dos possíveis motivos para o insucesso nas unidades curriculares (u.c.) de Probabilidades e Estatística (p.e. Perney & Ravid, 1991), a realidade com que nos deparamos, nas u.c. destas áreas que leccionamos no ensino superior, revela que os alunos têm muitas dificuldades em lidar com problemas de probabilidades, em particular os que envolvem a probabilidade condicionada. O apuramento da probabilidade condicionada como um dos conceitos de probabilidades que mais equívocos provocam, entre os alunos, é corroborado por estudos de diversos autores, que reportaram também a probabilidade conjunta como outro dos conceitos que maiores dificuldades causam (p.e. Bar-Hillel e Falk, 1982, Polaki, 2005). Estudos de Estrada e Díaz (2006) e Correia et al. (2011) sustentam que essas dificuldades são transversais aos diversos graus de ensino.

As u.c. de Probabilidades e Estatística, que os alunos frequentam no ensino superior, constituirão, quase certamente, a última oportunidade para que estes adquiriram as competências necessárias para a adequada interpretação de informação de cariz probabilístico. É, portanto, de suma importância que os métodos de ensino-aprendizagem, adoptados nestas u.c., incluam estratégias que promovam uma aprendizagem significativa dos conceitos de probabilidades, no sentido da teoria de Ausubel (1976), e contribuam para um reforço dos raciocínio e intuição probabilísticos.

2 | A APRENDIZAGEM DAS PROBABILIDADES CONDICIONADAS

Existem evidências de que a aprendizagem assente em exercícios rotineiros e/ou descontextualizados, não só origina nos alunos uma aversão às probabilidades (Garfield e Ahlegren, 1988) como inviabiliza a eliminação dos equívocos associados aos conceitos de probabilidades (Khazanov, 2005, Konold, 1995). Para que os

alunos tenham oportunidade de se consciencializar da complexidade do raciocínio probabilístico é essencial o seu envolvimento, mais activo, em actividades que proporcionem a construção do conhecimento com base no seu esforço, erros e interacção com os pares. (Garfield, 1995)

Em oposição ao carácter directo do processo de resolução de exercícios rotineiros encontra-se o carácter sinuoso do processo de resolução de problemas, assente na impossibilidade de aplicação imediata de um algoritmo que conduza à solução. Tirando partido desse carácter sinuoso e dos obstáculos que surgem ao longo do processo de resolução do problema é importante desenvolver actividades que abalem as crenças prévias dos alunos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da intuição e do raciocínio probabilísticos (Konold, 1995).

Para a adequada interpretação do enunciado de qualquer problema matemático, são imprescindíveis os conhecimentos linguístico, semântico e esquemático (Mayer, 1992). No caso dos enunciados dos problemas de probabilidades, as exigências acentuam-se, no que concerne ao domínio do vocabulário, devido à frequente discrepância entre o significado comum e “probabilístico” de diversas expressões (Ancker, 2006). A fase de compreensão do enunciado e respectiva tradução da linguagem corrente para a linguagem matemática é, de facto, a fase crítica do processo de resolução dos problemas de probabilidades, visto que, não sendo adequadamente consumada, potencia a manifestação das falácias probabilísticas e inviabiliza o alcance da solução correcta.

3 | A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS

Silver (1994) define formulação de problemas como uma actividade de criação de novos problemas ou reformulação de problemas já existentes. Estas actividades, descritas na literatura como benéficas para o reforço da capacidade de resolução de problemas, contribuem para o aprofundamento da compreensão dos conceitos, a melhoria do raciocínio e o estímulo da motivação e da criatividade (p.e. English, 1996). Ao exigirem maior abstracção e requererem o uso adequado da linguagem natural e formal (Silver, 1994), as actividades de formulação de problemas poderão constituir um aliado na superação das dificuldades associadas à interpretação dos enunciados de probabilidades.

As investigações sobre a formulação de problemas em Matemática abordam, na sua maioria, o uso deste tipo de actividades na formação de futuros professores ou com alunos do ensino básico e secundário (p.e. Silver, 1994, English, 1996 e Solórzano, 2014). Estes trabalhos incidem sobre diversos conceitos matemáticos, contudo, os que concernam ao ensino de conceitos de probabilidades são raros (p.e. Penalva et al., 2010).

4 | DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo como mote os conceitos que originam uma parte significativa das crenças erradas associadas ao raciocínio probabilístico, propusemos, aos alunos, diferentes tarefas de formulação de problemas em situações livres, semi-estruturadas e estruturadas, as três categorias estabelecidas pela classificação de Stoyanova e Ellerton (1996).

Atendendo à importância do conceito de probabilidade condicional, à enorme prevalência de equívocos e falácias associados a este conceito e à sua relevância para a compreensão de outros conceitos da Estatística (p.e. o nível de significância), as tarefas usadas no estudo continham vários cenários em torno deste conceito.

Neste artigo vamos debruçar-nos sobre uma das tarefas, que envolvia a formulação de um problema de probabilidades condicionadas, isto é, um problema em que, para a sua resolução, é necessário considerar a probabilidade condicionada de um acontecimento, que tanto pode estar presente nos dados como na(s) questão(ões) (Huerta e Lonjedo, 2003). A formulação do problema tinha como base uma situação estruturada, isto é, uma configuração que requeria o uso de estratégias previamente estabelecidas (Stoyanova e Ellerton, 1996). O cerne da tarefa é um problema, elaborado pelos autores deste artigo, envolvendo três acontecimentos, duas probabilidades simples e uma probabilidade condicionada (ou dados interpretáveis como tal), ou seja, um problema de probabilidades condicionadas de tipo 4, de acordo com a classificação de Yáñez (2000), categorizada em função da quantidade de probabilidades simples, conjuntas e condicionadas presentes na parte informativa do enunciado (dados). Com base nos dados fornecidos, os alunos deveriam formular questões que, para serem respondidas, exigissem o cálculo de uma probabilidade simples, uma probabilidade conjunta e uma probabilidade condicionada, e as resolvessem (ver Figura 1).

Num estudo, sobre o efeito dos medicamentos à base de paracetamol mais usados, PANORB e BENUR, foram observadas 100 pessoas, das quais 35 testemunharam o alívio dos sintomas na meia hora seguinte à toma do medicamento. Sabe-se ainda que, um quarto das pessoas observadas tinha tomado PANORB e que 11 destas pessoas testemunharam o alívio dos sintomas na meia hora seguinte à toma do medicamento.

Com base nos resultados obtidos no estudo, formule uma questão que exija o cálculo de:

- a. Uma probabilidade simples
- b. Uma probabilidade conjunta
- c. Uma probabilidade condicionada

Apresente a resolução das questões formuladas.

Figura 1. Tarefa proposta aos alunos

4.1 Objetivos e público-alvo

A tarefa de formulação de problemas teve como objectivo proporcionar, aos alunos, o desenvolvimento de actividades que exijam uma atenção mais pormenorizada sobre o processo de interpretação e desconstrução dos enunciados de problemas de probabilidades, de forma a promover a eliminação dos equívocos a eles associados.

Neste estudo participaram 22 alunos do ensino superior politécnico que se encontravam a frequentar uma unidade curricular de Estatística, pertencente ao 1º ano do seu curso. Destes alunos, 20 são do sexo feminino e 4 nunca tinham estudado probabilidades antes da frequência desta unidade curricular.

4.2 Metodologia

A actividade foi realizada de forma colaborativa, em pares. Durante uma aula de 120 minutos, os onze pares de alunos elaboraram questões, para os diferentes itens propostos nas tarefas, e resolveram essas questões. No final da aula, os alunos entregaram, à docente, as suas produções escritas, relativas à formulação e resolução das questões. Estas produções escritas foram analisadas pela docente e devolvidas aos alunos na aula da semana seguinte. Nessa aula, foi feita a apresentação, para toda a turma, de algumas das questões formuladas pelos alunos. Cada uma das questões apresentadas serviu de mote para uma reflexão, em que intervieram alunos e docente, sobre as estratégias adoptadas na formulação das questões, a adequação e rigor dessas questões, os erros encontrados nas resoluções e as perspectivas dos alunos sobre a tarefa desenvolvida.

4.3 Resultados

A análise dos registos escritos, produzidos pelos alunos, foi realizada tendo em conta a qualidade das questões formuladas, quanto à clareza, resolubilidade e rigor. As respostas, às questões formuladas, foram classificadas de acordo com a sua correcção e os tipos de erros cometidos.

As questões foram classificadas como:

- adequadas - quando foram formuladas de forma clara e rigorosa contendo todos os elementos essenciais ao objectivo a que se propunham, tanto em termos de linguagem como dos conceitos probabilísticos associados;
- parcialmente adequadas - quando, apesar de se conterem alguns dos elementos essenciais ao objectivo, incluíam imprecisões em termos de linguagem e/ou conceitos probabilísticos associados, por exemplo, desprezando o facto de o cálculo de probabilidades só poder ser realizado em situações aleatórias;
- inadequadas - quando apresentavam frases sem sentido, não conduziam ao objectivo proposto ou eram irresolúveis.

Para o cálculo de uma probabilidade simples verificou-se que a grande maioria das

questões formuladas (9 questões, 81,8%) eram adequadas ou parcialmente adequadas. Para o cálculo de uma probabilidade conjunta, 6 das questões formuladas foram consideradas adequadas ou parcialmente adequadas. Das 5 questões classificadas como inadequadas, três apresentam frases sem sentido, as restantes duas, apesar de apresentarem uma formulação correcta, não conduziam ao objectivo proposto, uma vez que manifestavam a confusão entre probabilidade conjunta e probabilidade condicionada. Para o cálculo de uma probabilidade condicionada verificou-se que 7 das 11 questões formuladas eram adequadas ou parcialmente adequadas. Nas questões classificadas como inadequadas inclui-se um caso que manifestava a confusão entre probabilidade conjunta e probabilidade condicionada.

Relativamente à resolução das questões, analisaram-se apenas as respostas às questões que tinham sido classificadas como adequadas ou parcialmente adequadas. A questão relativa à probabilidade simples não criou grandes dificuldades, visto que todos os pares de alunos conseguiram responder à questão que tinham formulado. Para as questões que exigiam o cálculo de uma probabilidade conjunta apenas 2 das resoluções estavam correctas. Das outras duas resoluções, 1 apresentava a confusão entre probabilidade conjunta e probabilidade condicionada, 1 apresentava a confusão entre conjunção e disjunção de acontecimentos. Duas das questões formuladas, para o cálculo de uma probabilidade conjunta, não foram respondidas. Das respostas às questões que conduziam ao cálculo de uma probabilidade condicionada, 3 estavam correctas e 1 manifestava a falácia da condicional transposta. Três das questões formuladas, para o cálculo de uma probabilidade condicionada, não foram respondidas.

As reacções e comentários dos alunos, durante a execução da tarefa, foram revelando as dificuldades que estes experimentavam tanto na fase de formulação das questões como da sua resolução. Essas dificuldades foram destacadas pelos alunos aquando da reflexão sobre a actividade, tendo ficado claro que a etapa de formulação das questões, criou bastantes mais obstáculos e demorou muito mais tempo que a etapa de resolução. Apesar de todos os obstáculos encontrados, os alunos revelaram sempre grande entusiasmo e interesse pela actividade, assim como grande empenho em concluir com sucesso as tarefas.

5 | TRANSFERIBILIDADE

As actividades de formulação de problemas têm sido usadas em diferentes níveis de ensino e temas de estudo, pelo que o trabalho realizado é adaptável e reproduzível tanto para o ensino das probabilidades como noutros conteúdos.

6 | CONCLUSÕES

As actividades de resolução de problemas de probabilidades proporcionam

situações, indiscutivelmente, mais valiosas que a resolução de exercícios rotineiros, mas para que essas actividades contribuam para o efectivo desenvolvimento do raciocínio probabilístico, e a eliminação dos equívocos e falácias a ele associados, é necessário que os alunos sejam confrontados com situações que desafiem as suas crenças prévias, em que a construção do conhecimento assente no seu esforço e erros.

As tarefas de formulação de problemas que propusemos tiveram como objectivo principal propiciar, aos alunos, actividades estimulantes e desafiadoras que possam contribuir para a eliminação dos equívocos e crenças erradas associadas ao cálculo de probabilidades, obrigando a uma atenção mais pormenorizada sobre o processo de interpretação e desconstrução dos enunciados de problemas de probabilidades.

Apesar de serem evidentes as dificuldades e demora, dos alunos, na etapa de formulação das questões, verificou-se que a maioria dos pares conseguiu realizar com sucesso essa etapa da tarefa, o que indica que os alunos tiveram que dispensar tempo e atenção à leitura do enunciado. Não obstante, nas resoluções ocorreram algumas manifestações dos equívocos que, na literatura, são identificados como dos mais frequentes nos problemas de probabilidades condicionadas, a confusão entre probabilidade conjunta e condicionada e a falácia da condicional transposta, assim como uma elevada taxa de não respostas à questão que envolvia o cálculo de uma probabilidade condicionada, o que evidencia que as dificuldades associadas ao cálculo deste tipo de probabilidades são difíceis de superar.

REFERÊNCIAS

- ANCKER, J. The language of conditional probability. **Journal of Statistics Education**, v. 14 n. 2, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Ed. Trillas. México, 1976.
- BAR-HILLEL, M. e FALK, R. Some teasers concerning conditional probabilities. **Cognition**, v.11, 1982. p. 109–122.
- BATANERO, C. e DÍAZ, C. Training teachers to teach probability: Reflections and challenges. **Chilean Journal of Statistics**, v.3, n. 1, 2012. p.3-13.
- CARVALHO, C. (2006). Olhares sobre a Educação Estatística em Portugal. In **Anais do SIPEMAT**. Recife – Universidade Federal de Pernambuco
- CORREIA, P. F., FERNANDES, J. A. e CONTRERAS, J. M. Intuições de alunos do 9º ano de escolaridade sobre probabilidade condicionada. **Actas do XXII Seminário de Investigação em Educação Matemática**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2011.
- ENGLISH, L. Children's problem posing and problem solving preferences, in J. Mulligan & M. Mitchelmore (Eds.), **Research in early number learning**. Australian Association of Mathematics Teachers. English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, v. 34, 1996. p.183-217.

ESTRADA, A. e DÍAZ, C. Computing probabilities from two way tables: an exploratory study with future teachers. **Proceedings of Seventh International Conference on Teaching of Statistics**. Salvador (Bahia): International Association for Statistical Education, 2006.

GARFIELD, J. How students learn statistics. Intern. **Statistical Review**, v. 63,1995. p. 25–34

GARFIELD, J. e AHLGREN, A. Difficulties in Learning Basic Concepts in Probability and Statistics. *Journal for Research in Mathem. Education*, v.19 , n. 1, 1988. p. 44-63

HUERTA, M.P. e LONJEDO, M.A. La resolución de problemas de probabilidad condicional: un estudio exploratorio con estudiantes de bachiller. **VI Simposio SEIEM**, 2003. Granada.

KHAZANOV, L. **An investigation of approaches and strategies for resolving students' misconceptions about probability in introductory college statistics**. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, 2005.

KONOLD, C. Issues in assessing conceptual understanding in probability and statistics. **Journal of Statistics Education**, v. 3, n.1, 1995.

MAYER, R. E. (1992) **Thinking, problem solving, cognition**. 2. ed. New York. Freeman and Co.

PENALVA, M. C., POSADAS, J. A. e ROIG, A. I. Resolución y planteamiento de problemas: contextos para el aprendizaje de la probabilidad. **Educación Matemática**, v. 2, n. 3, 2010. p.23-54

POLAKI, M. V. (2005). Dealing with compound events. In G. A. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: challenges for teaching and learning* p.191-214. New York, NY: Springer

PERNEY, J. e RAVID, R. **The relationship between attitudes toward statistics, math self-concept, test anxiety and graduate students' achievement in an introductory statistics course**. Unpublished manuscript, 1991. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED318607>

SILVER, E. A. On mathematical problem posing. **For the learning of mathematics**. v. 14, n. 1, 1994. P.19-28.

SOLÓRZANO, L. S. Creación de problemas como recurso didáctico en cursos de matemática formal dirigidos a futuros profesores de matemática de secundaria. **Revista del CIDUI**, n.2, 2014

STOYANOVA, E. e ELLERTON, N. F. A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), **Technology in Mathematics Education**, 1996. p.518–525. Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.

YÁÑEZ, G. El Álgebra, las Tablas y los Árboles en Problemas de Probabilidad Condicional, em Gómez, P., y Rico, L. (eds.), **Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática**. Homenaje al profesor Mauricio Castro. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2000. p.355-371.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA EM DEBATE: AS PROPOSIÇÕES OFICIAIS E A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Leila Procópio do Nascimento

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Centro de Ciências da Educação/CED – Departamento de Metodologia de Ensino/MEN
Florianópolis – Santa Catarina

Valeska Nahas Guimarães

Professora Aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: Este artigo traz alguns elementos do resultado final de uma tese de doutorado que teve como objetivo geral analisar as “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão. O estudo foi conduzido de acordo com o Método Materialista Histórico. A problemática da pesquisa assenta-se em um contexto de análise das relações que se estabelecem entre as novas formas de gestão da escola pública, propostas nos documentos oficiais e o processo de gestão em curso em uma instituição estadual de ensino público. De um lado, temos o Estado que delineia suas políticas educacionais e as direciona por meio de leis, programas e projetos para as instituições de ensino. Um Estado que, a partir da modernização da gestão pública, vêm implantando na escola pública um modelo de gestão empresarial (gerencialista), com ênfase

na eficiência e produtividade e, em seu discurso oficial, defende uma proposta de “gestão democrática”. Do outro lado, temos a escola pública que com sua pluralidade, necessidades prementes, conflitos e contradições, tenta adequar-se às “novas formas de gestão” propostas pelo Estado e, ao mesmo tempo, instaurar um processo de gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Estado; Políticas Educacionais; Gestão Democrática da Escola.

ABSTRACT: This article brings some elements of the final result of a doctoral thesis whose general objective was to analyze the “new forms” of public school management and the implications on the process of democratization of management. The study was conducted according to the Historical Materialism method. The research problem is based on a framework of analysis of the relations established between the new ways of management of the public schools, proposed in the official documents, and the ongoing management process in a specific state institution of public education. On the one hand, we have the rules maintained by the State that outlines its educational policies and directs them through laws, programs and projects for educational institutions. A State which, by means of the modernization of public administration, are implementing in public schools a business

management model, with emphasis on efficiency and productivity and, in his official discourse, defends a proposition of “democratic management”. On the other hand, we have the public school with its plurality, urgent needs, conflicts and contradictions, tries to adapt to the “new management” proposed by the State and at the same time, establish a democratic management process.

KEYWORDS: Reform of the State; Educational Policies; Democratic Management of the School.

INTRODUÇÃO

A questão da gestão escolar abrange muitas lacunas e suscita questionamentos – particularmente em relação à democratização da gestão com relação ao que é proposto nos documentos oficiais *vis-a-vis* as tentativas de efetivação desse processo no âmbito escolar. Este assunto causa inquietudes nos sentimentos dos professores e gestores escolares.. Nesse contexto, é preciso ter claro que inúmeras outras questões emergem em torno da temática “gestão democrática da escola” e não por acaso, este tema apresenta-se com muita pertinência na atualidade. Diante da conjuntura das políticas educacionais e da confluência desses dispositivos no âmbito da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina a questão central de pesquisa que buscamos responder foi a seguinte: *Como está configurada a gestão da escola pública na atualidade?* E, esta pergunta desencadeou outros questionamentos, tais como: os documentos oficiais que propõem a democratização da escola pública, garantem a legitimação da democracia e a participação da comunidade escolar e local na escola “de forma plena”? É possível uma gestão democrática plena numa escola pública, na forma de sociabilidade capitalista?.

Processualmente a pesquisa respeitou alguns passos, considerados importantes em termos de organização do trabalho e foco no objeto de estudo. Sendo assim, após realizar um estudo sobre o estado da arte, partimos para a fase de “sondagem exploratória preliminar”. Primeiramente, o projeto de pesquisa de tese foi apresentado e autorizado pela equipe da 18ª Gerência Regional de Educação – GERED, para posterior execução em uma escola da rede estadual de ensino. Neste ínterim, contamos com a sugestão da equipe (em 2014) da GERED para definição de quais escolas estariam mais aptas a participar desse processo. Para a realização da análise documental seguimos a orientação de Triviños (1987) adaptando a metodologia de Bardin (1977, apud Triviños, 1987, p. 161) a qual prevê três etapas no processo de análise de conteúdo: a) pré-análise. b) descrição analítica; c) interpretação referencial. Durante o período de vivência no ambiente escolar foram realizadas 22 entrevistas com os diversos segmentos da comunidade escolar e local e de órgãos do governo. Entre os entrevistados foram ouvidos: a Presidente da Associação de Pais e Professores (em exercício), sendo também representante da comunidade local; nove professores efetivos (destes três são profissionais da equipe gestora da escola – duas assessoras

de direção e a diretora), quatro professores com atividades em classe (dois de séries iniciais e dois a partir do 5º ano), um professor readaptado (realizando atividades na biblioteca), uma professora afastada do trabalho (por motivo de tratamento de saúde); seis professores admitidos em caráter temporário – ACT's; dois estudantes (um deles integrantes do Conselho Deliberativo Escolar e outro ex-participante do Grêmio Estudantil da escola); dois profissionais da Secretaria Estadual de Educação - SED e dois profissionais da 18ª Gerência Regional de Educação – GERED.

Tratando-se de uma pesquisa num espaço dinâmico como a escola, foi necessário um Método e uma teoria de interpretação da realidade que conseguisse uma melhor compreensão da totalidade. Dessa forma o estudo foi conduzido de acordo com o Método Materialista Histórico, que permitiu uma abordagem *dialética* do objeto em estudo e possibilitou capturar e/ou aproximar-se do movimento e das contradições existentes no objeto pesquisado. Mas como transferir essa preocupação para o objeto de estudo? O cerne foi buscar a natureza dialética no fenômeno. “A dialética situa-se, então, no plano da realidade [...] sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2008, p. 75). A escola sendo um espaço que traduz em sua gênese uma função social, manifesta em sua natureza estrutural elementos de contradição, de conflitos. Elementos estes, que não são estanques – se reconfiguram a cada dia. Este movimento que é peculiar do objeto é o que caracteriza sua natureza dialética.

AS PROPOSIÇÕES OFICIAIS E ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANCHIETA

Seguindo o objetivo de verificar a importância e influência das políticas públicas para as escolas, especialmente as que dizem respeito aos encaminhamentos relacionados à gestão escolar, foi possível constatar que todos os documentos analisados, desde os que abrangem a questão da Reforma do Estado brasileiro, a elaboração e execução do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – Plano MARE (1995) com medidas para inovação na gestão pública, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Programa PROGESTÃO e Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e o Plano de Gestão Escolar do Estado de Santa Catarina, nos revelaram que de fato houve grande influência destes no processo de modificação na forma de gerir as escolas.

A Escola de Educação Básica Padre Anchieta é uma instituição educacional mantida pelo governo do estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Educação – SED e pela 18ª GERED. A instituição educacional está geograficamente localizada no bairro de Agrônômica no município de Florianópolis no Estado de Santa Catarina. No ano letivo de 2014 a Escola apresentou em seu quadro de matrículas

874 (oitocentos e setenta e quatro) estudantes, oriundos em sua maioria dos bairros próximos à Escola e da zona urbana da cidade. Quanto aos níveis e modalidades de ensino ofertados a Escola conta com Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio divididos em três turnos de funcionamento.

A proposição geral dos sistemas democráticos compreende um silogismo de que a *participação* deve existir como uma das premissas. Seguindo esse pressuposto, a gestão da escola deve alicerçar-se e dar ênfase aos instrumentos que possivelmente podem contribuir e potencializar a concretização da participação. Teixeira (2001, p. 27), enfatiza que participação significa “fazer parte, tomar parte, ser parte de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas”. Nesta perspectiva, a escola deve ter como prioridade incentivar o envolvimento, o interesse e o esclarecimento sobre a responsabilidade da comunidade escolar e local nos assuntos ligados a gestão da escola. Na compreensão de Bordenave (1983, p. 16), a participação “é o caminho natural para o homem experimentar a sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar a si mesmo [...]”. Nesse sentido é importante a análise de Pateman (1992, p. 98) que define participação como “o processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões”. Ou seja, a participação é num processo democrático de tomada de decisão, um elemento fundamental.

PRINCÍPIOS E INSTRUMENTOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À REALIDADE VIVENCIADA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANCHIETA

Até este ponto desse estudo foi possível constatar que o contexto político e social brasileiro, desde as últimas décadas (do século passado), foi marcado por um processo de redefinição do papel do Estado. Tal movimento foi legitimado pela Constituição Federal de 1988 e anunciava um novo formato institucional através de elaborações políticas (leis, Decretos, Programas governamentais, etc) que corroboravam uma ideologia de estado gerencialista, a partir da institucionalização de alguns preceitos como: a universalização dos direitos de cidadania, a descentralização e gestão democrática das políticas públicas.

Esse percurso histórico deflagrou o processo de implementação da gestão descentralizada e participativa, que ocorreu no Brasil nos anos de 1990, nas esferas municipal, estadual e federal. Houve um processo de regulamentação da gestão descentralizada das políticas públicas na área de assistência social, saúde, educação, entre outras áreas sociais. Neste ínterim, houve um forte incentivo à inserção e participação da sociedade civil na execução e fiscalização dessas políticas (através da representatividade em Conselhos Gestores) em instâncias menores como bairros e cidades.

O novo formato de “participação” da sociedade civil via Conselhos foi institucionalizado na Constituição Federal de 1988 onde ficou previsto nos artigos nº 198, nº 204 e nº 206 a participação em diversas áreas sociais: na *saúde*, como “participação da comunidade” (art. 198, inciso II); na *assistência social*, como “participação da população”, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas sociais e controle em todos os níveis de governo (art. 204, inciso II); e na *educação*, como “gestão democrática do ensino público” (art. 206, inciso VI). Podemos interpretar que neste sentido, a criação desses Conselhos significou para sociedade civil, um canal de participação, pois, apresentava-se como uma possibilidade de abertura de novos padrões de interação entre governo e sociedade em prol da gestão das políticas públicas.

A agenda da reforma do Estado pautou-se no discurso da participação, anunciando novos tempos para a sociedade civil, por vias da democratização dos processos decisórios e da equidade dos resultados na gestão das políticas públicas. No entanto, este prometido cenário de mudanças pode ser visto também sob o ângulo da própria sociedade civil, cujo ponto de partida para este quadro de participação democrática nas decisões e ações públicas foi duramente conquistado. Especialmente, porque historicamente na luta de classes, a sociedade sempre teve que lidar com um estado tradicionalmente privatista e que sempre manteve relações simbióticas e corporativas com grupos privilegiados. Visto deste ângulo a participação na gestão dos interesses coletivos significa questionar o monopólio do estado como gestor da coisa pública, construir espaços públicos, afirmando a importância do controle social sobre o Estado, pela gestão participativa plena e pela cogestão paritária, uma disputa por espaços de definição e pela confirmação de um “governo da sociedade”. O caminho para esta forma de administrar/gerir requer o cumprimento de alguns princípios e institucionalização de instrumentos que contribuam para a concretização da gestão democrática em qualquer instância governamental e organização pública na sociedade civil. Se reportarmos estas prioridades para o âmbito das unidades de ensino públicas a participação na gestão escolar perpassará o anseio da comunidade escolar e local requerer – no processo – a definição de condições e de formas de participação na gestão, tornando o processo mais democrático possível.

A proposta da gestão democrática para a escola pública constada nos documentos oficiais analisados para essa pesquisa, parte do pressuposto que os princípios e instrumentos, são condições *sine qua non para um processo de gestão democrática da escola*. Partindo do entendimento acerca das condições oficialmente preestabelecidas à uma gestão democrática e para assim realizar a pesquisa na Escola Padre Anchieta, todos os instrumentos de coleta de dados foram organizados prevendo a investigação sob a ótica desses elementos constitutivos da gestão. É importante frisar que em determinados momentos da análise de campo os princípios e os instrumentos (citados nos documentos oficiais), assim como se apresentam no plano teórico, justapositionaram-se no plano empírico. Ou seja, apresentaram durante

nossas observações uma relação simbiótica de existência, mostrando a priori, que uma gestão que almeja ser minimamente democrática precisa unir um elemento a outro na prática. Por haver necessidade de inter-relação entre os princípios e instrumentos no planejamento e execução da gestão escolar analisados de forma integrada e diante dessas constatações, reforçamos os seguintes questionamentos: *Como esses princípios e instrumentos da gestão estão sendo aplicados na Escola Padre Anchieta? E, de que forma a participação e a tomada de decisão – aspectos fundamentais no processo decisório – estão configuradas na gestão da Escola Padre Anchieta?*

A proposição geral dos sistemas democráticos, compreende um silogismo de que a participação deve existir como uma das premissas. Seguindo esse pressuposto, a gestão da escola deve alicerçar-se e dar ênfase aos instrumentos que possivelmente podem contribuir e potencializar a concretização da participação. Teixeira (2001, p. 27), enfatiza que participação significa “fazer parte, tomar parte, ser parte de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas”. Nesta perspectiva, a escola deve ter como prioridade incentivar o envolvimento, o interesse e o esclarecimento sobre a responsabilidade da comunidade escolar e local nos assuntos ligados a gestão da escola. Na compreensão de Bordenave (1983, p. 16), a participação “é o caminho natural para o homem experimentar a sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar a si mesmo [...]”. Além disso, acrescenta o autor, “a satisfação de outras necessidades são também importantes como a interação dos homens entre si, a autoexpressão, o desenvolvimento reflexivo, o prazer de criar e de recriar as coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”. No plano teórico conceitual como essa situação pode ser compreendida como tentativa de nos aproximarmos mais e mais das unidades que estruturam o todo da Escola.

Pateman (1992), em sua obra sobre “Participação e Teoria democrática” que toma como exemplo o conceito de participação elaborado por French, Israel e Aas (1960) sobre o prisma da esfera industrial para alertar que na área da administração a participação da indústria é “aquela que envolve uma modificação em maior ou menor medida na estrutura de autoridade [...] a saber, aquela na qual a tomada de decisões é prerrogativa da administração, da qual os trabalhadores não participam” (PATEMAN, 1992, p. 94). A autora (1992, p. 98) define participação como “o processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões”. Ou seja, a participação é num processo democrático de tomada de decisão, um elemento fundamental. Há autores que consideram que a participação e a influência sobre as decisões como “ações semelhantes” (FRENCH, ISRAEL e AaS, 1960 apud PATEMAN, 1992 p. 94). Nesse sentido, Pateman chama atenção para o fato de que, “a participação precisa ser em algo; no caso, participação na tomada de decisões” (1992 p. 94). E salienta que autores de texto sobre administração não discriminam com mais cuidado “as diferentes situações participativas¹” Pateman,

1. Segundo Pateman “esses autores utilizam o termo participação não apenas para se referir a um método de tomada de decisão, mas também para abranger técnicas utilizadas para persuadir os em-

1992 p. 95), pois estas podem ser caracterizadas de maneiras diferentes, “quando se considera o motivo pelo qual eles estão interessados em participação no local de trabalho”. Para melhor entendimento sobre as diferentes “situações participativas” mencionadas por Pateman (1992, p. 95-98), elaboramos o quadro a seguir que assinala a existência de três formas de participação: a “Pseudoparticipação, a Participação Parcial e a Participação Plena”. Esta classificação é pertinente à gestão da Escola pública considerando que foram importadas de modelos empresariais. Assim sendo, este quadro contém uma síntese sobre o tema a partir das interpretações de diversos autores, particularmente Pateman (1992), French, Israel e Aas (1960), Faria (2009) e Guimarães (1995, 1998).

Formas de participação	Definição	Organização	Grau de participação
Pseudoparticipação	“Abarca técnicas usadas para persuadir empregados a aceitar decisões que já foram tomadas”.	- Criar um sentimento de participação no trabalhador. - Utilizar técnicas para persuadir os empregados a aceitarem decisões já tomadas pela administração.	- Não ocorre participação alguma na tomada de decisões.
Parcial	“É um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões, mas onde o poder final de decidir pertence apenas a uma das partes.	“O trabalhador não tem igual poder de decisão sobre o resultado final do que se delibera, podendo apenas influenciá-lo”. - Utilizam recursos como: Consulta em reuniões, Caixinha de sugestões, entre outros. - Os usuários são chamados a participar do processo de decisão apenas para legitimar as propostas impostas pela gerência.	- Podem participar dos recursos organizacionais da empresa, desde os <i>níveis mais baixos</i> da administração (relativas ao controle das atividades produtivas rotineiras) e aos <i>níveis mais altos</i> (gerenciamento: investimentos, comercialização). - Mas, a participação sempre será parcial, nunca total.
Plena ²	“Um processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o <i>resultado final das decisões</i> ”	Seria a participação ideal, mas, devido ao pressuposto caráter igualitário de todos os participantes, explícito em sua definição, não acontece na sociabilidade capitalista.	- Auto-gerenciamento pelos trabalhadores. - Podem participar dos objetivos da empresa

Quadro 1: Formas de participação dos trabalhadores nas decisões das empresas

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado de Pateman (1992), French, Israel e Aas (1960), Faria (2009) e Guimarães (1995).

Conforme esta exposição podemos compreender que, em síntese, as diferentes situações participativas elencadas por Pateman, atribui à “participação plena” necessária existência de grupos de trabalhadores autorregulados, capazes de tomar

pregados a aceitarem decisões já tomadas pela administração” (1992, p. 95)

2. Há autores (FARIA, 2009; GUIMARÃES, 1995) que defendem a autogestão dos empreendimentos pelos trabalhadores, porque compreendem que estes expressam a possibilidade de participação plena. Pelo fato dos trabalhadores serem proprietários dos meios de produção.

suas próprias decisões. Já, a “participação parcial” refere-se a um processo no qual o trabalhador pode influenciar na tomada de decisões, mas a decisão final não é dele; e, as estratégias utilizadas apenas para persuadi-los a aceitar as decisões já tomadas pelas chefias correspondem à uma “pseudoparticipação”.

No campo empresarial, bem como nas organizações de serviços nos quais incluem-se a Escola o problema concentra-se, especialmente, no uso que se faz do termo para fomentar a ideia de que uma organização tem uma gestão participativa cria-se mecanismos onde o trabalhador introjeta um sentimento de participação e não oferece resistência quanto ao sistema posto. Num estudo comparativo sobre a gestão participativa na perspectiva de gerentes e trabalhadores as pesquisadoras Guimarães e Souza (1998) concluíram que esta é uma forma encontrada pelos empresários para manter a estrutura de poder:

Mesmo sem modificação na estrutura de poder, as empresas pesquisadas têm buscado o envolvimento dos trabalhadores com o intuito de atenuar as resistências às mudanças. Para atingir tais objetivos, utilizam mecanismos de informação como caixa de sugestões, seminários e palestras, além de reuniões semanais, que rotulam de gestão participativa. Na verdade, são estratégias gerenciais que defendem um tipo de participação parcial (Pateman), não podendo ser classificadas como democratização das relações de trabalho³ na qual o trabalhador teria ampla liberdade de manifestar-se e de poder decisório (GUIMARÃES; SOUZA, 1998, p. 07)

A utilização de alguns desses mecanismos citados pelas autoras são semelhantes a alguns dispositivos utilizados no processo de gestão das escolas em geral. No caso, do resultado da pesquisa de Guimarães e Souza (1998), concluíram que se tratava de uma participação do tipo parcial. Entretanto, essas semelhanças com os elementos constitutivos do processo de gestão no âmbito escolar, não nos davam elementos suficientes para transpor para a Escola a mesma situação – principalmente, por ser a Escola um espaço tão complexo em se tratando de relações de trabalho e relações de poder. Diante dessas constatações a pergunta que surgiu teve como centro de interesse desvendar entre as três formas de participação (Pseudoparticipação, Parcial e Plena): *Como estas formas de participação manifestam-se na forma de gestão da Escola Padre Anchieta?*

Outro elemento fundamental no processo participativo é a identificação dos níveis em que as decisões são tomadas. Guimarães (1995) detalha que alguns autores, como Connerley (1974), Pateman (1992), preferem distinguir apenas dois níveis “a) níveis mais baixos, os quais onde ocorrem as decisões rotineiras que afetam as condições de trabalho, o nível de produção, a atribuição e a execução de tarefas; b) alto nível: associadas às decisões mais importantes da empresa (estratégicas), com consequências a longo prazo, como a definição das políticas e diretrizes gerais” (Guimarães, 1995, p. 77). A mesma autora esclarece que outros pesquisadores são mais específicos, “discriminando os três níveis organizacionais em que a participação pode ocorrer: operacional, tático e estratégico” (HELLER, 1979; CÓRDOVA, 1985; 3. Grifos nossos.

STORCH, 1987; apud GUIMARÃES, 1995 , p. 77, 78)”, e acrescenta que nesse sentido, “a participação pode limitar-se a determinado(s) nível(is) ou atingir todos os níveis”. Uma vez que, podem ser associadas a natureza da participação (parcial, plena ou pseudoparticipação), podendo-se estabelecer uma correlação entre as tipologias e os níveis de participação.

Destacamos os três níveis decisórios definidos por Heller (1979), Córdova (1985) e Storch (1987): operacional, tático e estratégico pela adequação e proximidade com os níveis decisórios em que a participação se efetiva nas escolas públicas, especificamente, na Escola Padre Anchieta. Numa correlação destas definições com as instâncias da gestão da Escola, interpretamos que em termos de tipologia as formas de participação que configuram o cenário da gestão na Escola podem apresentar características de participação do tipo parcial, plena ou pseudoparticipação; ou ainda podem agregar dois tipos numa única instância (administrativa, financeira ou pedagógica) da gestão, dependendo de que segmento profissional e de que situação estamos analisando. Como por exemplo: a gestão financeira da Escola que pode ser verificada sob o prisma da autonomia e da tomada de decisão, de dois pontos de vista. De um lado, o nível decisório e autonomia que a escola exerce, em relação ao Estado, para decidir sobre questões de níveis operacional, tático e estratégico na gestão da Escola. E, de outro lado, e de igual forma como essa relação é estabelecida dentro da Escola, ou seja em que nível os sujeitos participam da gestão da Escola.

Durante as entrevistas com a comunidade escolar e local, de modo geral, as informações acrescentaram elementos importantes à formulação da resposta para esta pergunta e contribuíram para se chegar à uma compreensão sobre qual forma de participação exprime a gestão da Escola hoje. Para tal análise não abandonamos a premissa de que há uma “complexidade na organização da escola”, segundo Tragtemberg (2004, p. 84) alimentada pela burocracia do sistema que esta organização integra e, ainda, todos os demais elementos constitutivos que são construídos pelas relações sociais, culturais e de trabalho no âmbito desta instituição. Dessa forma as perguntas do roteiro de entrevistas foram elaboradas seguindo uma estruturada organizada em três eixos, ou melhor dizendo, em três temas que se desdobraram em questões específicas para cada assunto. A primeira parte do roteiro concentrou perguntas relacionadas à gestão na escola: o foco foi questionar sobre a *Participação* em cada instância da gestão (*administrativa, financeira e pedagógica*). A segunda parte do roteiro direcionou perguntas que tinham o objetivo de desvendar informações sobre o processo decisório e a tomada de decisão. Neste ponto do roteiro de entrevista, os desdobramentos das questões foram direcionados à investigação sobre as possibilidades de efetivação na prática dos princípios e dos instrumentos da gestão, especialmente sobre a Tomada de decisão. Na terceira e última parte do roteiro de entrevistas as questões foram estruturadas com o propósito de desvelar algumas informações acerca das relações de trabalho na Escola. Dessa forma as questões que compuseram este eixo das entrevistas foram direcionadas ao objetivo

de desvendar quais as condições de trabalho vividas na concretude da Escola, como estão configurados os relacionamentos nesse âmbito e *se as condições de trabalho afetam ou limitam a participação dos trabalhadores na gestão da Escola*⁴.

Durante as entrevistas questionamos a comunidade escolar e local sobre o que é participação, como e em participam e sobre a tomada de decisão nas questões relativas à gestão da Escola. Durante as conversas muitas falas se mostraram contraditórias e/ou demonstraram que não existe uma opinião formada e até mesmo confusa sobre os temas, especialmente no que consiste a participação e a tomada de decisão. Ao serem questionados sobre o que entendem por participação alguns entrevistados(as) responderam da seguinte maneira: “participação é quando as pessoas têm o direito de decidir por algo” (PROF, 02), “Participação é ter poder de decisão nas coisas da escola” (PROF, 12), “participação é autonomia, é poder fazer parte de algum grupo, ter expressão [...] assim, representatividade dentro da escola” (EG, 02), “[...] acho que participar é ter direito, vez e voz. Mas também é ter responsabilidade pelo que se participa, né!” (PROF, 08), “[...] assim por exemplo, se eu ajudo ou se me chamam pra ajudar a decidir alguma coisa dentro da escola, acho que isso é um tipo de participação [...] se eu fosse do grêmio estudantil, teria bastante participação nas coisas da escola” (EST, 01). Para estes profissionais a participação está associada ao poder de decisão e à autonomia.

Quando perguntamos aos 22 entrevistados(as) se participam da gestão da Escola, 14 responderam que “sim”. Os demais demonstraram dúvidas quanto a efetividade do que ajudavam a decidir e se, estas ações/decisões nas quais haviam sido consultados(as) poderiam definir uma forma de participação deles(as) na gestão da Escola. Outros ainda associaram esta dúvida à justificativa de não participarem de todas as decisões na gestão da Escola porque as questões relativas ao setor financeiro, não seriam de responsabilidade ou da “alçada” dos trabalhadores. “Não. Na verdade, não sei bem o que é gestão. Se tem relação com as verbas, as coisas financeiras da escola, acho que não é da nossa alçada [...] coisas maiores ficam para os maiores”, afirmou esse(a) professor(a). Outro trabalhador(a) demonstrou o sentimento confuso em relação a sua efetiva participação na gestão “Eu acho que se, se trata de coisas pequenas, eu participo sim! Mas, fico com dúvida, essa participação que tu falas é em tudo? Tipo, coisas grandes, como reforma da escola, verbas maiores. Se for isso, acho que não posso dizer que participo [...]”.

Quando questionados sobre o entendimento de “gestão da Escola” apresentaram interpretações que podem ser resumidas nas falas seguintes: “a gestão pra mim é a organização da escola e quem faz essa organização, é a direção e suas assessoras” (EST, 02), “a gestão é ampla. Inclui o pedagógico e a organização da escola, acho que é cuidar disso” (PROF, 11). Um(a) outro(a) professora salientou que “a gestão hoje é de responsabilidade do gestor(a). Da nossa parte, a gestão diz respeito as

4. Este último assunto Relações de trabalho será abordado a seguir, no item 3.2 deste capítulo.

coisas pedagógicas. Eu preparo bem minha aula e contribuo com a parte pedagógica da gestão. O restante, fica pra APP e pro Conselho Deliberativo Escolar” (PROF, 09). Dois profissionais da equipe gestora, por vivenciarem a gestão, apresentaram uma informação mais completa: “a gestão da escola é tudo que diz respeito ao administrativo, financeiro e pedagógico” (EG, 03) e “gestão da escola significa organização e participação de todos no planejamento de tudo que tem a ver com o pedagógico, administrativo e financeiro também” (EG, 01).

Quando questionados sobre a existência de participação da comunidade escolar e local na gestão da Escola, 18 entrevistados responderam afirmativamente. A partir daí, elencamos alguns instrumentos da gestão com o objetivo de aproximar ainda mais a investigação com a realidade da escola. Para tanto, questionamos as mesmas pessoas se participaram ou participam da elaboração dos seguintes instrumentos da gestão: Plano de Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico da Escola, Conselho Deliberativo Escolar, Grêmios Estudantil e Associação de pais e professores.

No caso da participação na construção do atual Plano de Gestão da Escola, 19 responderam que não participaram, o que representa um número bastante elevado. Para justificar tais respostas, foram levantados os seguintes argumentos: “Eu nem teria tempo pra isso. Minha vida tá muito corrida e já ajudo a escola com outras coisas (CEL e CDE, 01)” ou “Eu não sei o que é isso” (EST, 02). Um professor/a declarou que não foi informado pela escola sobre o processo de construção de um Plano de Gestão para a gestão dos anos seguintes: “Eu nem fiquei sabendo do que estava acontecendo. Vi pela televisão um ano antes o governo anunciar que as eleições para diretores nas nossas escolas, iam passar a funcionar assim. Mas eu não sabia que a gente tinha que participar. Aqui teve debate?” (PROF, 02). Tanto as declarações do/a estudante, quanto do/a representante de um órgão colegiado da escola e membro da comunidade escolar e local e o(a) professor/a, alegaram não ter sido informados sobre a construção do Plano de Gestão Escolar, demonstrando que possivelmente houve carência de uma ampla divulgação e transparência no processo. O que inviabilizou a participação da comunidade escolar e local integrar-se no debate e construção do referido Plano de Gestão.

Em outro momento, um(a) entrevistado(a) reforçou tal situação, afirmando que sabia que estava sendo elaborado: “Sei que foi escrito pela direção. Mas, não fui convidada a ajudar a escrever não. Será que foi porque sou um/a professor/a substituto/a? Mas, também se me chamassem não ia poder ajudar, porque estou dando muitas aulas e ando sem tempo” (PROF, 11). De qualquer forma, admitiu que se fosse convidado(a) participar do processo de construção, se recusaria por falta de tempo, especialmente, pelo excesso de carga horária de trabalho.

Entre os entrevistados 18 pessoas, o que é um número bastante expressivo, manifestaram disposição em participar do processo de construção do PGE, dizendo: “Eu gostaria de contribuir porque acredito que tenho um pouco experiência na direção de escola e sempre penso em coisas que poderiam ajudar essa escola. Mas, acho

que ninguém foi chamado. Aconteceu alguma coisa, pra equipe escrever isso sem a nossa ajuda” (PROF, 13) e um(a) professor(a) entrevistado(a) afirmou o seguinte: “Ah! se eu tivesse sido avisado(a) eu ia ajudar sim. Penso que se é um Plano, o nome já diz, tem que ter planejamento. E se é pra escola tem que ter debate de forma democrática. Mas, acho que não foi divulgado. Também não sei porque isso aconteceu” (PROF, 10, grifos nossos). De forma geral, as pessoas da comunidade escolar e local não demonstraram ter conhecimento objetivo sobre o que de fato é o PGE, o que ele significa e tampouco sobre a responsabilidade de participar do processo de construção, contribuindo com debates e sugestões para tal instrumento de gestão da Escola. Por outro lado a equipe gestora esclareceu que uma das coisas que dificultou a ampla divulgação e socialização com a comunidade escolar e local foi o prazo restrito, estipulado pela SED: “O cronograma que nos deram para escrever e enviar o PGE foi apertado. Tivemos poucas horas de fato disponíveis pra escrever, principalmente porque ficamos resolvendo muitos problemas na escola todos os dias. Nossa primeira preocupação foi cumprir o prazo” (EG, 02).

Não foi possível chamar a comunidade pra ajudar a escrever o PGE. Tudo foi muito rápido. Sei que pra secretaria estadual eles acham que não, que o prazo que deram era estendido bastante. Mas a verdade é que o cronograma das etapas do PGE chocaram com coisas que a gente tinha que resolver na escola e tudo ficou pra última hora. Nosso PGE foi aprovado! Mas, no mês de novembro ou dezembro a gente pretende levar o PGE para uma reunião com a comunidade, dai eles vão poder opinar (EG, 03).

Outra gestora reforçou os argumentos do(as) demais, mencionando a situação e demonstrando que houve, por parte da equipe gestora, uma preocupação constante do processo de construção do PGE não ser amplamente discutido e de acordo com a fala da outra profissional da equipe gestora reforçou o objetivo de retratação com a comunidade por meio de uma reunião.

Muitos podem criticar ou pensar mal sobre o fato de não terem ajudado a escrever o PGE. Mas, quando vimos que não haveria muito tempo, e sabíamos que tinha que estar condizente e integrado com o PPP da escola, seguimos essa receita e enviamos para a SED. O problema foi de falta de tempo, mas muitos vão achar que foi questão política ou falta de democracia. Mas, a culpa não foi nossa, foi mais uma vez do sistema⁵ (EG, 01).

Cabe assinalar que nesta fala acima há dois elementos importantes: o primeiro refere-se a justificativa recorrente da “falta de tempo” que é comumente apresentada pelos profissionais. Segundo os(as) professores(as) a sobrecarga de trabalho se deve a situação forçosa (trabalho muito intensificado) em que muitos encontram na produção da sua vida material. Explicam que há diferenças no plano de carreira e salários para professores(as) efetivos e professores(as) contratados(as) em caráter temporário (ACTs). Esses aspecto traduz uma vivência onde muitos acabam por agregar mais horas de trabalho, ou seja, assumem mais aulas/turmas para obter um ganho maior no seu salário. Essas iniciativas se desdobram em diversos problemas: uma deles é a

5. Grifos nossos.

questão da sobrecarga de horas aula que o trabalhador assume, a questão geográfica também pesa quando ao final do dia o(a) professor(a) terá lecionado em duas ou até três escolas, como afirma esse(a) professor(a): “eu sou ACT e hoje dou aula em duas escolas para poder ganhar meu sustento. Difícil concentrar o trabalho numa única escola, não abre vaga. Isso estressa. Aqui só dou aula, não participo de outras coisas na escola, porque meu cansaço não permite. Conheço professores que dão aula em três escolas” (PROF, 11, grifos nossos). O que nos faz compreender que a carga excessiva de trabalho é um fator limitante à participação.

Outra questão suscitada no relato anterior, de um(a) profissional da equipe gestora (EG, 01), diz respeito ao entendimento que tendem a ter do “sistema”, personificando-o. Essa situação de “antropomorfização” é reflexo de uma conjuntura maior de crise no trabalho e nas referências perdidas ao longo do processo histórico, que se reflete na escola e na educação. Essas referências dizem respeito ao sentimento de pertencimento e de empoderamento que o trabalhador tem em relação à instituição que integra, e em relação à “proteção” legal trabalhista que o Estado trata de expropriar paulatinamente da vida desses sujeitos. Para Bianchetti (2013, p.10) isso é resultado da crise que estamos vivenciando na educação onde “tudo é relativizado [...] a liberdade é escamoteada, a democracia é de fachada, os limites são permeabilizados, não pela discussão que busca um acordo, mas pela desistência/ausência da/de discussão, o que acaba gerando uma situação de anomia [...]”. Todos esses aspectos suscitados estão estreitamente relacionados à forma como cada sujeito interpretará a sua autonomia e o poder de decisão na gestão da escola.

Ainda sobre o depoimento supracitado (EG, 01), a reunião com a comunidade aconteceu no mês de dezembro de 2014 e conforme informação dada por um/a das gestores/as receavam que fossem viver um momento conflituoso. Conforme evidenciado na fala de outro(a) profissional da equipe gestora:

A gente falou da importância do PGE, apresentou o projeto, o próprio PGE e falamos porque não deu tempo de abrir pra comunidade participar. Ele só responderam que não discordavam do que tava no papel. No papel tudo é lindo. Querem ver a coisa na prática. E ficou assim. Agora é a gente fazer nosso trabalho, porque esse PGE vale até final do ano que vem (2015) e a próxima equipe terá mais tempo pra fazer esse debate com a comunidade. Porque além da falta de tempo, da correria que foi, admitimos que foi tudo novo pra gente. É uma nova experiência, construir um projeto com metas e ações pra escola. Mas a gente vai amadurecendo essa ideia (EG, 03).

A equipe gestora afirma que falhou no sentido de socializar o processo de construção do PGE, mas justifica essa situação colocando o prazo imposto pela SED incompatível com a realidade da Escola. Somado a isso, a novidade que o PGE representa trouxe novas exigências para a equipe gestora quanto ao planejamento do que almejam para a Escola e também exigiu uma revisão aprofundada do PPP, uma vez que o documento deve (ria) ser construído com base no PPP da escola e tudo isso lhes tomou muito tempo.

É uma situação “bola de neve” rolando montanha à baixo e a cada segundo ganha mais densidade e volume. De um lado o Estado apresentando a situação supramencionada e de outro lado a equipe gestora da Escola, que depara com diversos elementos na concretude da Escola que colocam em xeque suas atribuições e a execução de suas atividades. Em determinados momentos a equipe gestora centraliza a tomada de decisão não somente por ter uma postura autocrática. Dependendo do contexto, os representantes da Escola veem-se numa situação que lhes impõe uma solução imediata do problema e, assim, ficam sujeitos a serem julgados pelas atitudes tomadas sem consentimento do coletivo, caracterizando a atitude como uma centralização de poder.

O fato é que a centralização das decisões sobre as questões da Escola, pode surgir num momento crítico, onde faz-se necessário uma resolução imediata para um problema administrativo, financeiro ou pedagógico e que a dinâmica cotidiana que envolve um trabalho burocrático na Escola não dará chance à equipe para socializar o problema e tomar decisões conjuntas. Por isso, dependendo do contexto e da realidade da escola, a descentralização toma rumos diversos, colocando em xeque a credibilidade da equipe gestora diante da comunidade escolar e local – que passa a avaliar que o poder de decisão fica centralizado com a equipe gestora (onde o problema acontece) , não são convidados a participar.

O que é exposto pelos documentos oficiais governamentais é a ideia de que, nesses casos, a equipe gestora deve tentar ao máximo esclarecer em quais circunstâncias os fatos se deram e colocar-se sempre à disposição para mais esclarecimentos, quando solicitados. Devem para isso criar canais de abertura, ou seja propiciar momentos e formas onde a comunidade escolar e local possa sentir-se à vontade e segura para manifestar opinião e trazer sugestões. Rompendo qualquer barreira ou desconfiança que possa ter criado em relação à equipe e a transparência na gestão da Escola. Mas, a Escola esbarra com a burocracia. Essa situação coloca em contradição o que os documentos sugerem, com relação á materialidade da Escola. As decisões, na prática, ficam limitadas ao cumprimento de um sistema – burocrático - de normas bastante rígido. Weber encara a burocracia e suas ramificações como as mais legítimas e racionais formas de dominação. Para o autor “burocracia é poder” (WEBER, 2004, p. 349). No sentido que Weber emprega a interpretação dessa forma organizativa, a burocracia, para conseguir essa eficiência, precisa detalhar antecipadamente e nos mínimos detalhes como as coisas deverão ser feitas, dando ênfase a hierarquia de autoridade – tanto nas estruturas das organizações públicas, quanto das organizações privadas. Nesse sentido, Baldinotti (2002) alerta que mediante a burocracia nos sistema de ensino público e na gestão da Escola, o Estado faz uso do discurso de uma gestão da democrática da Escola, mas não dá condições para desburocratização da mesma:

[...] esta não se confunde com maior liberdade, ao contrário, muitas vezes impõe cerceamentos. São constituídos mecanismos de controle cada vez mais rígidos, tal como um controle remoto, em que se exerce poder à distância. Com

isto o Estado regulador é cada vez mais forte e sutil, muito embora dirigido pelos interesses mercantis. Um destes mecanismos de controle é a burocracia, pela qual a democratização é garantida mediante um conjunto de normas atreladoras das unidades, no centro de cada escola, ao órgão central (BALDINOTTI, 2002, p. 22).

A existência ou fortalecimento da burocracia na gestão da Escola está associada à centralização e por sua vez carrega o “efeito bola de neve” antes mencionado. Nesse aspecto, Parente e Lück (1999, p. 07) defendem que “a descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado com uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa”. Também, nesta perspectiva, Barroso (1997, p. 11) acrescenta que, nessas condições, “o Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito às normas e aos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados”. É uma descentralização centralizadora. Desta forma, a centralização vai desencadear uma relação de poder autocrática, que levará o exercício de tomada de decisão e o processo decisório desconectado dos princípios da transparência e da participação da comunidade escolar e local na gestão da Escola. O que se pode depreender, desse contexto organizacional e com base nos relatos supracitados, é o fato de que as decisões quando chegam para consulta dos profissionais, já vem pré-definidas, ou seja as decisões já vem tomadas, o que deflagra uma ausência de autonomia no processo decisório. Se a tomada de decisão diz respeito ao processo cognitivo no qual as pessoas definem um plano de ação com o objetivo de resolver ou achar uma melhor solução para uma situação-problema, é necessário então, que os envolvidos no planejamento tenham autonomia para tal. Dai decorre a proposição de que todos os envolvidos com a gestão da Escola tenham minimamente um “amadurecimento” político sobre a complexidade que envolve o espaço escolar, que possibilite ver o todo no processo e, principalmente, que se veja, enquanto sujeito integrante no e do processo decisório.

Será no momento mais crítico de decisão sobre os problemas da Escola que a capacidade de trabalho em grupo, de exercício da ética e da equitatividade em cada um, que os envolvidos serão testados no desempenho de uma gestão de fato democrática. Por esse fator uma tomada de decisão deve ser idealizada, criada, estudada, avaliada e se necessário reformulada por um grupo que represente todos os segmentos da comunidade escolar e local. Esse caminho percorrido diz respeito ao processo decisório. A escolha coletiva (através de assembleias, reuniões, entre outros instrumentos) pelo melhor mecanismo para lidar com os problemas instalados na Escola, ao julgamento e a definição sobre as melhores metas e ações para a Escola, constituem elementos do processo decisório. Considerando que o processo decisório e a tomada de decisões estão conectados à questão dos limites da participação no processo de gestão e dependem da forma como as relações de poder se refletem nas “relações de trabalho”⁶ e se as decisões estão ou não centralizadas em um ou poucos

6. Veremos mais adiante sobre as “relações de trabalho”.

decisores.

Após análise dos dados coletados com os roteiros de entrevista consideramos que a participação na gestão da Escola Básica Padre Anchieta é constituída de nuances no processo decisório. De forma geral, os resultados da pesquisa de campo revelaram que a Escola Pública é desafiada, continuamente, num embate eivado de contradições, a assumir formas de gestão empresariais e, ao mesmo tempo, implementar os princípios e os instrumentos de uma gestão participativa e democrática. No âmbito da instituição esses elementos se apresentam por meio de um discurso ideológico. Há um sentimento generalizado de que a participação é compromisso de apenas alguns indivíduos e de que a democracia não acontece por conta da falta de união dos trabalhadores em torno da proposta de uma escola democrática. Nesse aspecto, o Estado cumpre seu papel fortalecendo nos sujeitos o entendimento de que ele, Estado, viabiliza à escola, possibilidades de tornar-se democrática, formalizando esta intenção por meio dos documentos, criando assim, uma *ideologia participacionista*, conforme Tragtenberg (2004, p. 52). Esse discurso, incute nos trabalhadores a ideia de que se a escola não vai bem, se a “gestão eficiente” não se efetiva, o problema reside ali mesmo, na instituição, responsabilizando os sujeitos por isso. Para Bass e Rosenstein (1978, apud GUIMARÃES, 1995, p. 77), isso se dá porque “através da administração participativa, espera-se manter um clima de envolvimento, satisfação e comprometimento, tanto quanto melhorar o desempenho organizacional”. Esse é o propósito que não se “revela” objetivamente nos documentos oficiais.

Trata-se incontestavelmente, da incorporação do “velho no novo” (isso justifica o termo adotado por nós na tese e exposto sempre entre aspas: “novas formas”); pois se, se trata exclusivamente de uma forma de gestão baseada em princípios gerencialistas, nada mais é, além de uma forte expressão da mais antiga forma de sobrevivência do capital. O velho está incutido nesses mecanismos que regulam e contribuem para manutenção do sistema capitalista, como: a eficiência, produtividade e competitividade. Haja vista, o exemplo do modelo Toyota em 1960 que sustentava a ideia de uma administração funcional (administração de custos e gestão da qualidade) e usava, para isso, modelos de grupos funcionais pautados na gestão da qualidade (advindos da escola de relações humanas). Nessa organização, havia um sindicato patronal, que pode ser identificado como semelhante ao “Programa Escola de Gestores”. Assim, é possível compreender que essas “novas formas” de gestão são antigas, ou seja, ao mesmo tempo que são manifestações fenomênicas em resposta ao modo de produção vigente, em termos de concepção do capital, ainda assim, são “formas antigas”. O que há de novo, são os mecanismos (Programas de Governo) e os dispositivos (documentos legais) em função de um convencimento de um ideal democrático amplamente difundido nos materiais utilizados para formação dos gestores em questão e dos sujeitos que compõem representatividade nos órgãos colegiados, no caso das escolas. Portanto, o que se vê como resultado desse processo é uma gestão democrática de escola alicerçada numa administração funcionalista ao capital.

Colocando como limite da gestão atual na escola, exatamente o limite do que permite o capital.

CONCLUSÕES

Este mosaico que configura a situação de “novas formas de gestão” dentro da escola, impossibilita que a sua gestão se concretize na perspectiva emancipatória do sujeito. Esta formulação deriva da constatação de que a escola não é antagônica à proposta de governo. A escola pública está cumprindo a “cartilha do capital”, sendo funcional ao sistema e inócua a um projeto de educação que busque a emancipação do sujeito. Sendo assim, no sentido do termo “gestão democrática” adotado pelo Estado, faz valer as premissas dos documentos oficiais na concretude da estrutura burocrática e centralizada que mantêm na organização e funcionamento da instituição e processa tais formatos nas relações de trabalho que se configuram nela.

O “desencontro” entre discurso e prática inicia-se no plano teórico quando, nesses documentos, são apresentadas as propostas de participação e autonomia desconectadas da realidade material, objetiva. Assim, a contradição se instaura, preliminarmente, quando se propõe a “democratização da escola pública”, mas a estrutura e a organização da escola permanecem burocratizadas e a participação e autonomia oferecidas são limitadas pela estrutura organizativa do Estado e por consequência, da Escola.

De um lado, temos o Estado que delineia suas políticas educacionais e as direciona por meio de leis, programas e projetos para as instituições de ensino. Um Estado que, a partir da modernização da gestão pública, vêm implantando na escola pública um modelo de gestão empresarial (gerencialista), com ênfase na eficiência e produtividade e, em seu discurso oficial, defende uma proposta de “gestão democrática”. Do outro lado, temos a escola pública que com sua pluralidade, necessidades prementes, conflitos e contradições, tenta adequar-se às “novas formas de gestão” propostas pelo Estado e, ao mesmo tempo, instaurar um processo de gestão democrática. Os resultados da pesquisa de campo revelaram que a Escola Pública é desafiada, continuamente, num embate eivado de contradições, a assumir formas de gestão empresariais (produtivistas, efficientistas) e, ao passo que, busca implementar os princípios e os instrumentos de uma gestão participativa e democrática. As constatações finais da pesquisa credita à gestão da escola pesquisada características que definem a existência não somente de um, mas dois tipos de participação: parcial e pseudoparticipação. Constatou-se que há implicações decorrentes da inserção das “novas formas” de gestão da escola, nas condições e nas relações de trabalho – que se desdobram em problemas de ordem burocrática administrativa, estrutura física da escola, organização do trabalho, relações de poder, entre outros. Diante desses elementos, conclui-se que a materialidade vivenciada pela escola distancia-a de um processo de democratização da gestão

que efetive a plena participação da comunidade nos processos decisórios, restando aos sujeitos a concretude de uma forma de participação controlada – não tornando possível um projeto de gestão democrática “com participação plena”, no modo de produção capitalista.

As “novas formas” de gestão propostas para a escola pública, pautadas no modelo gerencialista são antagônicas a uma proposta de articulação de autonomia e “mais participação” da comunidade escolar e local na gestão (apregoadas nos documentos oficiais), porque este modo constitutivo de escola não cria e não oferece possibilidades de participação plena dos sujeitos em todas as instâncias do processo decisório e, mais ainda, porque não corresponde à materialidade conflituosa e complexa da escola pública. Nesse aspecto, o Estado cumpre seu papel fortalecendo nos sujeitos o entendimento de que ele, Estado, viabiliza possibilidades de tornar a escola democrática, formalizando esta intenção por meio dos documentos oficiais e, desse modo, inculcando uma ‘ideologia participacionista’, conforme Tragtenberg (2004, p. 52). Mediante esse discurso, incute nos trabalhadores a ideia de que se a escola não vai bem, se a gestão eficiente não se efetiva, o problema reside ali mesmo, na instituição, responsabilizando os sujeitos por isso.

Diante dessa situação, pode-se concluir que estes elementos supracitados exercem influência direta na gestão escolar e na forma como a participação e a democracia estão configuradas no espaço escolar. Por estes motivos, considera-se que as “novas formas” de gerir que estão configuradas atualmente nas unidades de ensino públicas, remetem a um tipo de participação fictícia ou parcial que a instituição hospeda na sua forma organizativa, praticadas no seu cotidiano. Nesse cenário, cada instrumento da gestão é marcado pela forma fragmentada que se manifesta na concretude da escola em tipos e níveis diferenciados do processo de tomada de decisões. Disso resulta não apenas uma forma de gerir, mas várias formas de gerir, com diferentes instrumentos dentro de um mesmo espaço, de uma mesma organização.

A materialidade vivenciada pela escola, distancia-a de um processo de democratização da gestão plena, ou seja, pela constituição de condições que efetivem a participação total da comunidade nos processos decisórios; restando assim, aos sujeitos a prerrogativa de uma forma de participação controlada. O que corrobora a premissa da impossibilidade um projeto de gestão democrática “com participação plena” enquanto a instituição Escola estiver inserida na forma de sociabilidade estabelecida pelo capital.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação

Básica – SEB. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Brasília-DF, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PLANO MARE**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

GUIMARÃES, Valeska Nahas. **Novas Tecnologias de Produção de Base Microeletrônica e Democracia Industrial**. Tese [Doutorado em Engenharia de Produção]. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis- SC, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens. Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Leila Procópio do. **‘Novas formas’ de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado**. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: http://recife.ifpe.edu.br/recife/A_gestao_democratica_da_educacao_no_contexto_da_reforma_do_estado%20Dante.pdf. Acesso em: 08/09/13.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global: desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O CURSO DE HOSPEDAGEM DAS EEEPS DO CEARÁ E A CONTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS EM SEU PROCESSO FORMATIVO

Maria Lucimar Vieira

Tutora em Língua Inglesa da UFC Virtual, professora especialista da rede estadual Ceará.

Email: lucimar456@hotmail.com

Ângela Onofre Lima

Graduada em Letras – Espanhol, professora especialista da rede estadual do Ceará. Email:

angela.onofre@hotmail.com

Francisco José Assunção da Silva

Graduado em Filosofia (UECE), Graduando em Educação Profissional Científica e Tecnológica - EPCT pelo IFCE e professor da rede estadual do Ceará. Email: fjassuncaoaioros@bol.com.br

RESUMO: O presente artigo objetiva compreender o contexto da educação profissional no Estado do Ceará tendo como foco o curso de Hospedagem, Hotelaria, Turismo e Lazer ofertado pelas Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante do Estado do Ceará; analisar sua grade curricular; descrever como o curso pode ajudar no crescimento profissional do educando e seu ingresso no mercado de trabalho e refletir a atuação das disciplinas de línguas estrangeiras modernas nesse processo. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental. Como referencial teórico, utilizou-se como amparo o texto da LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Matrizes Curriculares

para a Educação Profissional da Seduc-ce, EEEP. Autores: Acacia Kuenzer,(1992), Saviani (2007), dentre outros. Concluímos que o projeto educacional das EEEPs em um currículo integrado à Educação profissional de ensino médio realizou a concretude do compromisso do Governo do Ceará com o desenvolvimento educacional de milhares de estudantes cearenses: a qualificação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. As escolas profissionalizantes com seus projetos políticos pedagógicos vieram ressignificar a educação das escolas públicas do Estado Ceará.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; HOTELARIA; LÍNGUA ESTRANGEIRA;

ABSTRACT: This article aims to understand the context of professional education in the State of Ceará focusing on the course of Hospitality, Tourism, and Leisure offered by the State Schools of Vocational Education of the State of Ceará; analyze the curriculum; describe how the course can help the student's professional growth and their entry into the labor market and reflect the performance of the subjects of modern foreign languages in this process. This study is characterized as a qualitative bibliographical and documentary research. As a theoretical reference, the Curricular Matrix for Professional Education of Seduc-ce, EEEP, was used as

support for the text of the LDB (Law on Guidelines and Bases of National Education). Authors: Acacia Kuenzer, (1992), Saviani (2007), among others. We conclude that the educational project of EEEPs in a curriculum integrated with Higher Education Professional Education made concrete the commitment of the Government of Ceará with the educational development of thousands of students from Ceará: professional qualification and entry into the labor market. The vocational schools with their political pedagogical projects came to re-signify the education of the public schools of the State of Ceará.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL EDUCATION; HOSPITALITY; FOREIGN LANGUAGE.

1 | INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil remonta ao século XIX e, desde então, já se encontrava vinculada a formação de mão de obra, uma vez que já era ensinado o ofício do trabalho aos índios, escravos, órfãos e desvalidos da sorte. Com a chegada da família real, foi criado o Colégio das fábricas, a primeira instituição fundada pelo poder público e tinha o objetivo de prover educação aos aprendizes e artistas que vinham de Portugal.

Com o advento do fim do período Imperial e a abolição dos escravos no Brasil, a indústria teve um crescimento significativo, e, com isso, surgiu a necessidade de trabalhadores com formação técnica para atender a demanda industrial. Diante dessa transição de um Brasil rural escravocrata, para um Brasil industrial, torna-se necessárias estratégias educacionais voltadas para uma educação profissional. Desse modo, surge uma nova realidade e a necessidade de novas políticas educacionais, para preparar operários para o processo da industrialização e de modernização do país.

Algumas décadas depois, já no governo de Getúlio Vargas (1930 – 1934), e com a revolução de 1930, foi instituída as leis do trabalho e com elas a regulamentação social e trabalhista, passando a valorizar a classe operária, a qual era desvalorizada e recebia salários irrisórios. Com essa transição de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, também surgiu a necessidade de reformas de políticas educacionais que atendessem essa nova realidade do país, ou seja, o processo de modernização. Saviani afirma que:

A Revolução Industrial provoca incorporações das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica (SAVIANI, 2007).

Na década seguinte, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, ficaram estabelecidos, segundo KUENZER (1992:13), as bases para a organização de um Sistema de Ensino Profissional para a Indústria, SENAI, e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC. Esses serviços

tinham o objetivo de atender aos trabalhadores da indústria e do comércio e eram desenvolvidos pela iniciativa privada.

Já a Reforma Capanema, em 1942, dividiu o sistema de ensino secundário brasileiro em dois ciclos paralelos. Clássico, com base intelectual (direcionado aos que iriam para o ensino superior) e Científico, (voltado para os interessados em trabalho), sendo este dividido em: industrial, comercial e agrícola. Enquanto que, quem optasse pelo ensino técnico profissionalizante, só poderia fazer curso superior na mesma linha equivalente.

Posteriormente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692/1971 e 9.394/96 inseriram no seu escopo a educação profissional. Sendo que a de nº 5.692/71 institui uma grande reforma na educação básica nacional. Nesta, o primeiro grau teria uma formação básica do currículo e sondagem vocacional, já o ensino médio, seria obrigatoriamente profissionalizante para todos. A habilitação profissional passaria a ser compulsória com a nova LDB. Tal exigência, viria a atender a demanda de mão de obra técnica qualificada para o desenvolvimento industrial do país. A educação profissionalizante era atrelada ao 2º grau e, a mesma, não tinha identidade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96, aborda no seu escopo o tema educação profissional nos artigos 36, 39 e 40. No seu texto, faz alusão a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. No segundo parágrafo do artigo 36, faz menção ao atendimento, à formação geral do educando, preparando-o para o exercício de profissões técnicas.

Com decreto de nº 2.208 de 17 de abril de 1997, é regulamentada a educação profissional. E a mesma objetiva integrar as diferentes formas de educação citadas anteriormente e atender a necessidade de alunos matriculados do nível básico, ensino superior e aos trabalhadores que, de forma geral, necessitem de educação profissional.

No Ceará, a Educação Profissional deu seus primeiros passos dentro do mesmo contexto histórico brasileiro, por volta de 1943, com o início da Revolução Industrial que exigia mão-de-obra qualificada, e, assim, foram criadas as primeiras instituições de ensino profissionalizante no Ceará, como o colégio Liceu do Ceará que era vinculado ao ensino médio. Mais tarde, foram criados outros colégios, como a Escola Normal, O Colégio São José, Colégio Cearense, dentre outros. Já o Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará (IFCE), foi criado um pouco antes, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de Setembro. A instituição, que mudou de nome várias vezes, é hoje considerada de grande importância para o Estado do Ceará. Em 2008 a secretaria de educação do Ceará inicia a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP¹.

1. O Estado do Ceará tem se destacado no cenário nacional pela grande capacidade de desenvolvimento e ampliação da política de Ensino Médio integrado à educação profissional. Em 2008, quando

Considerando ser, o estado do Ceará, de grande potencial turístico e porta de entrada de estrangeiros, um dos cursos oferecidos pelas EEEPs é o de Hospedagem, Hotelaria, Turismo e Lazer². Dessa forma, o presente artigo objetiva compreender o contexto da educação profissional no Estado do Ceará tendo como foco o curso de Hospedagem, Hotelaria, Turismo e Lazer ofertado pelas Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante do Estado do Ceará; analisar sua grade curricular; descrever como o curso pode ajudar no crescimento profissional do educando e seu ingresso no mercado de trabalho e refletir a atuação das disciplinas de línguas estrangeiras modernas nesse processo.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental. A primeira se baseia basicamente da coleta de material de diversos autores a respeito de um determinado assunto. O mesmo processo acontece na pesquisa documental, sendo que esta utiliza um material diversificado, podendo este ser encontrado em órgãos públicos ou instituições privadas.

Segundo LAKATOS (1992, p.44), a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da tão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

A pesquisa está basicamente dividida em dois momentos pontuais. O primeiro, pela identificação e contextualização da política de Educação Profissional da SEDUC-CE, do turismo no Ceará e suas implicações na economia do estado e o segundo, pela análise curricular do curso Técnico em Hospedagem e da contribuição das Línguas Estrangeiras Modernas ao serem determinantes para os egressos na inserção no mundo do trabalho, além de ser uma porta de entrada ao mundo acadêmico e incentivo à pesquisa.

2 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ.

A educação profissional integrada ao ensino médio foi uma iniciativa do Programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro

o programa foi iniciado, foram implantadas 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que ofertavam, quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Fonte: http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103

2. O critério adotado pela SEDUC para a escolha dos municípios (...) seguiu alguns parâmetros para eleger as escolas estaduais que se tornariam escolas de educação profissional: se situarem em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação. A escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Fonte: http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103

de 2007. O referido programa tinha o objetivo de buscar fortalecer o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de ensino profissionalizante.

A atuação do programa se dar pelas ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Sendo assim, em 2008, foram instituídas, no Estado do Ceará, as Escolas Estaduais de Educação Profissionalizantes. Essas escolas trazem nos seus anseios uma possibilidade de um futuro mais justo, mais equilibrado, com mais oportunidades para os jovens cearenses, sinalizando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania.

No início da implantação das escolas de educação profissional em 2008, o Estado do Ceará contava apenas com 25 escolas ETEPs com um total de 4.181 matrículas distribuídas em 20 municípios. Atualmente, são 116 Escolas Estaduais de Educação Profissional, distribuídas em 84 municípios cearenses, ofertando um número de 53 cursos em um total de 48.198 matrículas. Estas escolas integram o ensino médio à educação profissional com funcionamento em tempo integral.

Segundo Andréa Rocha, (SEDUC, 2012) coordenadora de educação profissional das ETEPs, o ensino médio integrado ao técnico atende à necessidade de mão de obra qualificada, pois “parte dos estados brasileiros precisam buscar fora profissionais qualificados. No nosso caso, temos muitos pólos de empresas fármacos-química e de energia renovável. A capacitação dos jovens faz com que não seja necessário trazer gente de fora para trabalhar aqui”.

Maurício Holanda (2012), secretário adjunto de educação do ano de 2012, salientou que esse modelo de ensino, além de atender a uma necessidade de desenvolvimento econômico, também garante uma formação acadêmica de qualidade. “Os estudantes seguem sonhando com o acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que conseguem inserção mais favorável e imediata no mercado de trabalho”.

Dessa maneira, quando os educandos chegam ao 3º Ano do ensino médio, eles devem aplicar, na prática, os conteúdos adquiridos. Para isso, realizam estágios obrigatórios e remunerados. A prática é possível por meio do Programa de Cooperação entre o Empresariado Cearense e as Escolas Estaduais de Educação Profissional (ETEPs), firmado entre empresas e Secretaria de Educação, que as incentiva a receberem os alunos das escolas profissionalizantes como estagiários, conforme descrito a seguir:

De acordo com a **Lei Federal 11.788**, o poder público não tem obrigação de oferecer estágios remunerados aos estudantes das escolas de educação profissional. No entanto, o governo do Ceará, reconhecendo a importância dos estágios para a formação técnica dos alunos, assumiu esse compromisso, tornando o estágio curricular remunerado, conforme estabelece o **Decreto n. 30.933**, de 29 de junho de 2012.”

Nesse contexto, a partir do ano de 2012, o estado do Ceará intensificou uma

política educacional voltada tanto para o tempo de permanência do estudante na escola como para a capacitação para o mercado de trabalho, por meio da implementação das EEEPs, que tem como pilar constituinte o decreto lei nº 6, de 20 de setembro de 2012. Por meio desta política, a oferta nestas instituições de ensino será tanto em cursos técnicos na matriz de tecnologia, como em saúde e serviços (SEDUC).

Considerando ser, o estado do Ceará, de grande potencial econômico no setor de lazer, entretenimento e turístico, um dos cursos oferecidos pelas EEEPs é o de Hospedagem, Hotelaria, Turismo e Lazer. Dessa forma, pretendemos investigar no desenvolvimento desta pesquisa, o que justifica a oferta integrada do ensino médio ao curso profissionalizante em Hospedagem pelas EEEPs no Estado Ceará e quais os elementos demandantes para a oferta dos cursos técnicos no setor de serviço.

3 | IMPORTÂNCIA DO TURISMO NO CEARÁ

O turismo é uma das atividades de fundamental importância para a economia estadual, pois vários setores são beneficiados. São mais de 2 milhões de turistas anualmente. Só no ano de 2014, os turistas deixaram nos locais, hotéis e restaurantes um total de R\$ 443 milhões, sendo 28,9% desse valor no comércio local e 20,1% nos estabelecimentos gastronômicos.

Para PORTO (2008),

é fato que o Ceará possui uma rica variedade paisagística em seus três principais macro ecossistemas - litoral, serra e sertão - que garantem uma diversidade ambiental e um diferencial para os produtos turísticos. Além disso, considerando a localização geográfica estratégica do nordeste brasileiro, pela proximidade da América do Norte, América Central e Europa em relação ao centro-sul, o estado do Ceará e sua capital podem reivindicar a condição de “portão de entrada” para o turismo internacional.

Embora possua características favoráveis ao desenvolvimento turístico, é necessário a atuação do Estado em diversas instâncias. Ele é o agente principal e cumpre papel na provisão de infraestrutura, na legitimação da sua ideologia e na idealização e na implementação de políticas públicas (PAIVA, 2014).

Sendo assim, o papel que o Estado deve desempenhar no provimento de bens públicos e infraestruturas sociais e físicas é fundamental. Esses são os pré-requisitos necessários para a produção e troca capitalista, mas os quais nenhum capitalista individual acharia possível prover com lucro. (HARVEY 2005, p. 85, apud PAIVA, 2014). Dessa forma, para tornar os lugares mais atrativos, cabe ao estado a responsabilidade de criação de infraestruturas (transportes, saneamento, energia, comunicações, etc.) para a fruição da atividade turística, essenciais para viabilizar os deslocamentos dos sujeitos entre centros emissores e receptores.

Para que isso aconteça, o Estado deve atuar de diversas formas, nas suas mais variadas instâncias, por intermédio principalmente das políticas públicas. Por isso, a Secretaria de Turismo do Estado do Ceará (SETURCE), compreende o turismo,

conforme o documento denominado Plano Integrado de Desenvolvimento Turístico no Ceará (2003-2007),

“como estratégia para desenvolvimento social (geração de emprego e renda, inclusão social e melhoria da qualidade de vida); Turismo como negócio e estratégia para desenvolvimento econômico; Gestão focada em resultados e parcerias; Sustentabilidade (econômica, social, cultural e ambiental); Turismo como fator de competitividade territorial” (SETUR-CE, 2003, p. 1, apud PAIVA, 2014).

Dentro dessas estratégias e com um discurso de possibilitar um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania surgem as EEEPs. De acordo com a SEDUC (2015), a escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Como o Turismo é um dos setores com maiores possibilidades de desenvolvimento do estado, futuros profissionais teriam uma viável oportunidade de emprego e um espaço para que possam desenvolver sua capacidade de empreendedor.

4 | PROGRAMAÇÃO CURRICULAR

4.1 Políticas Públicas do Curso

O currículo da Escola Estadual de Educação Profissional tem como diferencial a integração entre as disciplinas do ensino médio e dos cursos técnicos. Em 2012, iniciou-se uma ampla revisão curricular dos cursos técnicos com o objetivo de adequar o conteúdo de acordo com o perfil de profissional desejado e em consonância com o que se requer deste quando da sua atuação no campo de trabalho.

Essa revisão do desenho curricular, iniciada com o curso de enfermagem, e mantida para outros cursos nos anos seguintes, também se baseia na necessidade de integrar o currículo ao contexto sociocultural e econômico do Ceará. A partir desse trabalho, a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) produziu guias pedagógicos para cada curso técnico integrado ao ensino médio.

4.2 Matriz Curricular

A grade curricular do curso técnico em Hospedagem (Anexo I) das EEEPs do Estado do Ceará consiste do seguinte programa descrito abaixo.

4.2.1 Base comum

A formação geral compreende os treze componentes curriculares básicos e comuns ao ensino médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e

Química. A carga horária total, nos três anos do ensino médio, da base comum de estudos, é de 2.620 horas.

4.2.2 Formação profissional e parte diversificada

No 1º Ano de curso, é ofertado as disciplinas de noções básicas de turismo e Fundamentos de Hotelaria. Já no 2º Ano, é apresentado as disciplinas de Lazer e Recreação, Educação e Responsabilidade Ambiental, Técnicas e sistemas de Reservas; Técnicas e sistemas de Recepção; Técnicas e Sistemas de Governança; Iniciação a A&B; Noções de Higiene e Manipulação de alimentos e Hospedagem Hospitalar. Finalizando, no 3º Ano é visto Marketing Hoteleiro e tem-se o estágio obrigatório.

No último ano do ensino médio, o educando cumpre conteúdo programático voltado para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e consolida o conhecimento da parte diversificada através do estágio curricular obrigatório. Regido pela Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio ajuda a desenvolver competências próprias da atividade profissional, oferecendo ao estudante a possibilidade de vivenciar a realidade do mercado de trabalho.

Para viabilizar a realização dos estágios, o Governo do Estado vem articulando termos de compromisso de estágio com empresas privadas ou públicas. Em 2014, 4.378 empresas se tornaram concedentes de estágio para as escolas de educação profissional. (SEDUC-CE)

Embora o estágio curricular seja iniciado pelos alunos no terceiro ano do curso, há um processo de preparação permanente, como a realização de visitas técnicas a empresas e simulações de práticas nos laboratórios da escola. A carga horária total do estágio é de 600 horas para os cursos do eixo Saúde e 400 horas para os cursos dos demais eixos. A idade mínima para iniciar o estágio é 16 anos, conforme estabelece a Lei 11.788/08.

A política de estágio das escolas cearenses é inédita entre as redes de educação profissional. Esse modelo favorece a visibilidade do programa junto ao mercado de trabalho, contribuindo com a inserção produtiva dos egressos das Escolas de Educação Profissional.

Para cada curso há sempre uma ou duas disciplinas que, por apresentarem mais afinidade com as disciplinas técnicas, são disponibilizadas com maior carga horária. É o caso, por exemplo, das disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola, para os cursos da área de Hospedagem e Turismo. De acordo com o 3º parágrafo do capítulo II, da Portaria de nº 27, de 30 de janeiro de 2014, e dever do guia de turismo possuir grau de conhecimento suficiente na língua estrangeira que incluir em seu cadastro, a fim de promover adequada condução de grupo de pessoas, com bom grau de compreensão e expressão oral.

A carga horária é de 2.620 horas na formação geral, 1.140 horas na formação

profissional e 1.640 horas na parte diversificada, totalizando ao final dos 3 anos de curso 5.400 horas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização curricular do Curso Técnico em Hospedagem oferecido pelas EEEPs do Estado do Ceará, realiza uma integração dos saberes através das áreas do conhecimento diretamente envolvidas com a hospitalidade. Dessa forma, o curso atende à realidade dos educandos e à dinâmica do profissional de hospedagem, pois as disciplinas apresentadas compõem à exigência do mundo do trabalho na atualidade.

No primeiro semestre do primeiro ano do curso, percebemos que já são ofertadas disciplinas que ajudam a contextualizar à realidade da hotelaria no mercado de trabalho. A partir do segundo semestre, são trabalhados os conteúdos ligados a aspectos do empreendedorismo, à ética e relações interpessoais, noções básicas de turismo, lazer, recreação e fundamentos da hotelaria.

Já no 1º semestre do segundo ano, as disciplinas trabalham os aspectos da sustentabilidade ambiental nos meios de hospedagem, práticas de recepção, reservas e governança, além das leis aplicadas ao turismo. No semestre II, são introduzidas disciplinas que darão noções de higiene e manipulação de alimentos, eventos realizados na rede hoteleira e hospitalidade.

No terceiro e último ano do curso, no primeiro semestre, as disciplinas ofertadas ajudam a compreender o processo de cerimonial e protocolo, marketing, qualidade e sistemas hoteleiros. Finalmente, no último semestre, o estágio curricular é disponibilizado, com um total de 400 horas.

Com exceção do último semestre, a Língua Estrangeira Aplicada é ofertada em toda a grade. No caso específico, apenas a Língua Inglesa, já que a Língua Espanhola só é vista nas disciplinas de base comum.. Nesse ponto, percebemos o não reconhecimento da importância da língua mãe de Cervantes. Apesar da Língua Espanhola ser a 2º língua mais falada no mundo em números de nativos, e a maior produtora textual pelo seu volume de tradução, no campo da literatura e no mundo acadêmico.

Segundo os PCNs, a aprendizagem de um Língua Estrangeira, é uma possibilidade de aumentar a percepção do educando como ser humano e como cidadão (...) “de maneira que ele possa agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.15) apreender uma língua estrangeira (...) “vai muito além de um conjunto de habilidades linguísticas, pois promove uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas e contribui para o desenvolvimento da própria cultura por meio da contribuição das culturas estrangeiras” (BRASIL, 1998, p.37).

O eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de

alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange também planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais.

Para tanto, é imprescindível ao profissional apresentar as seguintes competências: saber se comunicar com clareza e objetividade, conhecer novas tecnologias, ter conhecimento de uma língua estrangeira, principalmente, Inglês ou Espanhol, pois ter fluência em idiomas faz diferença no mercado de trabalho e traz oportunidades. Dessa forma, agregar valores éticos, com responsabilidade profissional e social, tornará o egresso sempre pronto a atender as demandas do cliente e do setor em que vier atuar.

Complementando, o catálogo do MEC também elenca as seguintes atuações dos egressos do curso Técnico em hospedagem:

“Atua na recepção e governança em meios de hospedagem. Executa atividades operacionais de recepção e atendimento a clientes, serviços de andares, comercial critérios de qualidade na prestação de serviços, presta suporte ao hóspede durante sua estada, valorizando as características culturais, históricas e ambientais do local de sua atuação.” (BRASIL, 2012, p. 144)

CONSIDERAÇÕES

Concluimos que o profissional habilitado para trabalhar na área de hospedagem, poderá desenvolver suas atividades em diversas áreas de atendimento à população, desde o ramo do turismo, eventos e lazer.

O estudo sobre a grade curricular faz-se importante no sentido de conhecer sua eficácia na formação integral do profissional egresso do curso. Observou-se que a carga horária do referido curso, é bastante significativa, totalizando 5.400 horas aulas e um currículo diverso e plural que tenta abranger uma formação crítica-reflexiva e profissionalizante. Desse modo, é notório perceber o empenho em oferecer uma grade curricular satisfatória que possa suprir as necessidades do profissional do mercado da hospedagem.

No que concerne a Língua Inglesa, enfocada na parte diversificada do curso, as quatro horas-aulas semanais, são direcionadas para a parte comunicativa. Nota-se, então, o compromisso em qualificar os alunos, focando o sentido no real significado e na interação da língua estrangeira com o contexto a ser aplicado. “No cenário da globalização, o conhecimento de línguas estrangeiras assume um caráter definitivo e indispensável para a comunicação, tornando-se assim uma exigência crescente no mercado de trabalho”. (COSTA, 2002, p.13) Isso torna a aprendizagem de atividades relevantes e que atendem as necessidades dos egressos do curso.

Já a Língua Espanhola, não apresentou relevância na grade curricular. A única hora-aula ofertada semanalmente, põe em dúvida a capacidade de preparar o egresso para lidar de forma eficiente com o hispano falante.

Nesse contexto, o projeto educacional das EEEPs em um currículo integrado a Educação profissional de ensino médio realizou a concretude do compromisso do Governo do Ceará com o desenvolvimento educacional de milhares de estudantes cearenses: a qualificação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. As escolas profissionalizantes com seus projetos políticos pedagógicos vieram ressignificar a educação das escolas públicas do Estado Ceará.

Este trabalho não teve a intenção de fazer generalizações sobre seus resultados, mas apresentar um panorama do cenário da Educação das Escolas Profissionalizantes do Estado do Ceará e uma análise da Grade Curricular do curso de Hospedagem, Turismo e Lazer. Ao mesmo tempo, objetivou observar como o referido curso pode ajudar no ingresso dos educandos ao mercado de trabalho. Esperamos que esse estudo possa contribuir como fonte de informação, pesquisa e reflexão acerca do Ensino Profissionalizante no Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Vagner de. **Ceará une ensino integral e profissionalizante**. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/10/15/ceara-une-ensino-integral-e-profissionalizante/>> Acesso em 01 de junho de 2017.

BEZERRA, Maria Lucimar Vieira. **O ensino Aprendizagem da Língua Inglesa – Um estudo Reflexivo**. 2106. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Ciudad Del Este, 2016.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://educacao.profissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103>. Acesso em 20 de set de 2017.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **“A Economia do Ceará”; Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-economia-ceara.htm>>. Acesso em 09 de junho de 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Relatório de Gestão: O pensar e o fazer da educação profissional do Ceará 2008 – 2014**. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf> Acesso em 05 de junho de 2017.

G1. **Ceará lidera geração de emprego no setor de serviços, segundo pesquisa**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/07/ceara-lidera-geracao-de-emprego-no-setor-de-servicos-segundo-pesquisa.html>> Acesso em 18 de junho de 2017.

IBGE. **Síntese**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ce>>. Acesso em 09 de junho de 2017.

KUENZER, Acácia. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de educação e trabalho**. 2005. PDE.

LAKATOS, Maria Eva. Marconi, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 Ed-São Paulo. Revista Ampliada. Atlas, 1992.

LIMA, Ângela Maria Onofre da Silva. **O ensino da língua espanhola através de lúdico: um processo de encantamento**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad

Politécnica y Artística del Paraguay, Ciudad Del Este, 2016.

MEC. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT**. 3ª Edição. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/turihosp.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2017.

_____. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Hospedagem**. Disponível em: <http://ifce.edu.br/guaramiranga/campus_guaramiranga/cursos/tecnicos/subsequentes/hospedagem/pdf/ppc-tecnico-em-hospedagem.pdf> Acesso em 12 de junho de 2017.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. As escolas Estaduais de Educação Profissional: o empreendedorismo na educação formal?

O ESTADO. **FC&VB ressalta importância do turismo para Fortaleza**. Disponível em <<http://www.oestadoce.com.br/economia/fcvb-ressalta-importancia-do-turismo-para-fortaleza>> Acesso em 09 de junho 2017.

PAIVA, Ricardo Alexandre. **Urbanização e políticas de turismo no Ceará, Brasil**. Revista Turismo e Desenvolvimento, Ceará, N° 21/22, 2014.

PORTO, Luana Cavalcanti. **Cortes e recortes do turismo no maciço de Baturité – CE**: reflexões a partir da avaliação do programa de apoio ao turismo regional (PROATUR). 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2008.

SAVIANI, Derneval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição – Campinas. SP: autores associados, 2011.

SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=162>. Acesso em 02 de junho de 2017.

O CURSO NORMAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA ASSOCIAÇÃO INSTRUTIVA JOSÉ BONIFÁCIO DE SANTOS- AIJB

Lúcia Tavares Nascimento

Mestre em História da Educação- Universidade Católica de Santos- UNISANTOS

Grupo de Pesquisa- Formação de Sujeitos: História, Cultura, Sociedade. - UNISANTOS

Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo – SEESP

RESUMO: O capítulo apresenta a formação de professores primários e a estruturação da Escola Normal Livre de Santos no período compreendido entre 1928, a partir da promulgação da Lei 2.269 de 31 de dezembro de 1927, que criou no Estado de São Paulo as denominadas Escolas Normais Livres, e 1933. Santos, assim como todo litoral paulista e Vale do Ribeira, para atender o ensino primário contava com professores leigos, em decorrência do número de escolas normais oficiais existentes no Estado, 10, no total, e dificuldade de acesso a essas regiões. A cidade, com sua destacada presença econômica como maior porto exportador de café do Brasil, produto de maior representatividade econômica do país, diferentemente dos municípios e regiões produtoras, não contavam com uma escola normal oficial. Destaca-se que em Santos, desde o ano de 1902, tinha uma Escola Normal Complementar, o “Liceu Feminino Santista”, para formação de professores primários para as

suas escolas maternas e para a rede escolar municipal. A implantação do curso normal na AIJB ocorreu no momento de reestruturação da mantenedora, que era detentora da Escola de Comércio “José Bonifácio”.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Normal Livre, Instrução, Santos.

ABSTRACT: This chapter presents the primary teachers formation and the structuring of “Escola Normal Livre de Santos” in the period between 1928, with the promulgation of the law 2.269, December 31, 1927, which created in the state of São Paulo the so-called “Escolas Normais Livres”, and 1933. Santos, as São Paulo coastline and Vale do Ribeira regions, had lay teacher to attend primary schools, due to the number of official normal schools in the State, 10 in total, and difficulty in accessing these regions. The city, with its outstanding economic presence as the largest coffee exporting port in Brazil, a product of greater economic representativeness of the country, unlike the municipalities and producing regions, did not have an official normal school. It is noteworthy that in Santos, since 1902, there was a “Escola Normal Complementar”, A “Liceu Feminino Santista”, to train primary teachers for nursery schools and the municipal school network. The implementation of the normal course in the AIJB occurred at the moment of the maintainer restructuring, who was holder of

the “Escola de Comércio José Bonifácio” .

KEYWORDS: Free Normal School, Instruction, Santos.

O CURSO NORMAL DA ASSOCIAÇÃO INSTRUTIVA JOSÉ BONIFÁCIO DE SANTOS E A LEI 2.269/1927

A primeira Escola Normal Livre de Santos foi constituída na Associação Instrutiva José Bonifácio de Santos (AIJB), no ano de 1928, que em decorrência da criação do curso de Formação Profissional de Professores, reestruturou sua administração, constituindo uma Sociedade Anônima (S/A), cujos associados eram os membros do corpo docente da instituição, os efetivos, os substitutos e os estagiários.

Para adequação à reforma educacional de 1927 que criou as Escolas Normais Livres no Estado de São Paulo foram estabelecidas mudanças no Estatuto da AIJB estabelecendo as suas finalidades:

a) Manter o funcionamento da Escola de Comércio “José Bonifácio” criada pela municipalidade de Santos em virtude da Lei nº 258, de 24 de abril de 1907; e actualmente desoficializada; b) manter o curso ginásial anexo que a municipalidade mantinha pela Lei nº 371 de 5 de janeiro de 1910; c) Criar e manter uma Escola Normal Livre sob o regime da Lei estadual 2.269, de 31 de dezembro de 1927; d) criar e manter outros cursos de instrução quando for necessários ao desenvolvimento da educação física, intelectual, moral e cívica da municipalidade de Santos, sem prejuízo do fundo social; e) desenvolver a instrução científica e profissional bem como a cultura artísticas, informais, através de concursos, exposições e outros meios que existam ao alcance; f) organizar uma biblioteca principalmente de obras sobre comércio, indústria, agricultura, economia, política, finanças e tecnologia [...] tal biblioteca de aprofundamento ao público; g) instalar um museu comercial e agrícola. (ATA AIJB 29/2/ 1928).

A criação das Escolas Normais Livres do Estado de São Paulo ocorreu com a promulgação da Lei 2.269/1927, que estabeleceu condições para criação das Escolas Normais Livres:

a) terem sido fundadas tais escolas e serem mantidas por nacionais, com corpo docente de nacionais; b) serem seus cursos e programas organizados de acordo com o regime adoptado nas Escolas Normais oficiais; c) possuírem um patrimônio mínimo de duzentos contos de reis; d) serem situadas em municípios, que não possuam Escola Normal oficial; e ser o seu lente de pedagogia e didacta de nomeação do governo, com vencimentos idênticos aos dos lentes das Escolas Normais oficiais (ART. 20).

A reforma nos Estatutos da Instituição foi ditada pela necessidade de:

Apresentarmos a nossa associação um patrimônio de R\$ 200:000 novos, a fim de obter do governo do Estado autorização para manter uma Escola Normal Livre na conformidade da Lei 2.269 de 31 de dezembro de 1927. E que para este patrimônio ser solidamente constituído carecia da responsabilidade de todos os associados e, portanto, deveria interessar a todos; considerando que a melhor maneira de fazermos pareceu a divisão em quotas de um conto de reis, distribuídos proporcionalmente ao factor tempo de trabalho que representa o passado, e esforço de cada um (ATA AIJB, 4/4/1928).

A IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL NA AIJB

A Lei 2.269 (SÃO PAULO, 1927) permitiu a criação do curso normal na Associação Instrutiva Escola José Bonifácio (AIJB). Tratando-se de uma associação formada por professores que atuavam em diversas atividades profissionais, sociais e políticas da cidade, o grupo, antecipando-se à promulgação da lei, articulou-se para a criação e para a implantação de uma Escola Normal na instituição.

O problema está em que o sistema de ensino, quando não pertence ao Estado, liga-se às classes dominantes, a grupos cujos interesses coincidem frequentemente com os daqueles que detêm – hegemonicamente – o poder político: os movimentos educativos para-escolares de alguma amplitude necessitam de recursos que só podem ser oferecidos pelo poder público ou por instituições ou grupos economicamente poderosos (PAIVA, 2015, p. 31).

No ano de 1927, reuniram-se em assembleia geral extraordinária, tendo como principal finalidade a compra de um edifício próprio para a instituição, assunto já decidido entre os membros, definindo que o prédio a ser adquirido pertencia ao diretor, o Dr. Adolpho Porchart de Assis

A formalização da compra do prédio que passou a abrigar a instituição, na Avenida Conselheiro Nébias, nº 209, no Bairro da Vila Nova em Santos, ocorreu mediante empréstimo bancário e a contribuição mensal dos professores desde o ano de 1922, com um percentual de vinte por cento dos seus vencimentos mensais, fato que perdurou até o ano de 1932. O referido imóvel adquirido pelos associados teve que ser reformado e adequado para o funcionamento escolar, que ocupou no ano de 1930.



Figura 1 Edifício Associação Instrutiva José Bonifácio de Santos. Data e autor imprecisos.

Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos – FAMS.

A fundação da Escola Normal Livre tomou a pauta da reunião, nos termos da lei estabelecida pelo governo do Estado de São Paulo em dezembro de 1927. O debate delineou a quem deveria ser dirigido o novo curso, sendo proposto pelo professor Nelson Lobato “que em vez de uma escola masculina seja criada a “Escola Normal Mista” dependendo esta de um entendimento prévio com a diretoria do Liceu

Feminino Santista que talvez pretendesse criar ali a Escola Normal Feminina.” (Ata da Assembleia Extraordinária AIJB, 2 de dezembro de 1927).

A PUBLICIZAÇÃO DO CURSO

Com a Lei 2.269/1927 (SP), era preciso tornar pública a criação do novo curso. A instituição publicou no jornal *A Tribuna* os anúncios de matrículas para os cursos, que ocorriam no mês de janeiro; porém no dia 14 do referido mês, foi destacado o curso normal em anúncios publicitários, e posteriormente publicado ainda a “inscrição geral de alumnos e allumnas para documentação ao pedido dirigido ao governo para o funcionamento oficial da Escola Normal de Santos” (A TRIBUNA, 25/1/1928). No mês de janeiro de 1928 há uma continuidade de anúncios comunicando o curso normal, e o jornal traz reportagem dando destaque aos Artigos 23 e 25 da Lei 2.269, a relação nominal das alunas inscritas e suas filiações paternas, enfatizando que:

Os professores diplomados nas Escolas Normaes Equiparadas gozarão de todos os direitos dos professores diplomados pelas escolas officiaes. O professor que tiver regido Escola Rural 200 dias, terá direito para nomeação para Escola e o professor da Escola Urbana que tiver regido durante 200 dias, poderá ser nomeado adjunto grupo Escolar (A TRIBUNA, 28/1/1928, P.2).

A reportagem destacou o artigo 25 da lei que criou as Escolas Normais Livres que determinava que, para atuar como professor adjunto de grupo escolar, isso somente poderia acontecer após 400 dias de efetivos exercícios em escola rural.

O INGRESSO NA ESCOLA NORMAL DA AIJB

O curso foi autorizado a funcionar oficialmente no dia dezenove de fevereiro de 1928. O ingresso ocorreu mediante exame de admissão. As disciplinas que avaliavam os alunos para ingressar no curso normal foram: Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Álgebra, Geometria, Francês e Ciências Naturais. Para os anos posteriores foram acrescentadas Música e Desenho. Destaca-se que as duas primeiras disciplinas eram eliminatórias. Os candidatos aprovados, classificados e matriculados formaram duas classes.

ANO	CANDIDATOS INSCRITOS	INABILITADOS	REPROVADOS	MATRICULADOS
1928	113	7	1	103
1929	77	-	2	75
1930	67	5	4	58
1931	51	2	*	9
1932	19	-	-	19
1933	47	-	-	47

TABELA 1: ALUNOS INGRESSANTES DA ESCOLA NORMAL DA AIJB 1928-1933. FONTE:

A Lei nº 2.269 de dezembro de 1927, determinou as cadeiras e respectivos lentes para formação de professores:

Português e Calígrafia

Francês

Geografia

História da Civilização, do Brasil e de Educação Cívica

Matemática

Física e Química

História Natural e Higiene

Psicologia e Pedagogia

Didática

Desenho

Música

Ginástica (masculina e feminina)

Trabalhos Manuais.

Cabe destacar que era competência do governo do Estado nomear o Inspetor Fiscal das Escolas Normais Livres assim como também do professor de Pedagogia e de Didática, e ao estabelecimento de ensino pagar os vencimentos dos referidos profissionais.

A formação dos professores das Escolas Normais Livres, era de três anos, ocorrendo uma redução do programa de ensino e disciplinas. A exceção era a Escola Normal da Praça, que manteve o regime de cinco anos para o curso de professores, sendo que os oriundos desta instituição teriam preferência nos cargos de Diretores das escolas primárias, profissionais e secundárias, professores de escolas complementares, inspetores de ensino e professores de escolas normais.

Os normalistas eram da área urbana de Santos, cidades da região, do Vale do Ribeira e da cidade de Iguape. Eram oriundos de famílias que podiam dispor de R\$ 60:000 (Sessenta Mil Réis) novos para a mensalidade escolar, vindas de famílias dos estratos sociais mais abonados, formada por profissionais liberais, médicos, advogados e comerciantes de Santos e cidades da região. Sendo um curso misto, o número de mulheres era predominante, o que demonstra que a escola normal que se consolidou a partir de 1930 foi sendo frequentada por mulheres economicamente mais favorecidas (PIMENTA 2012).

“Essa era a via pela qual poderiam conquistar o espaço público, isto é, valorizando seu trabalho no lar e sua grande responsabilidade de educar as futuras gerações” (ALMEIDA, 1994, P.80). A escola primária possibilitou a inserção das mulheres ou de um grupo pertencente a um determinado extrato social no campo profissional e estas eram vistas com agrado tanto pelos dirigentes do sistema escolar como pela sociedade.

PROPOSIÇÕES PARA CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA NORMAL PARA SANTOS

Cabe destacar que a cidade chegou a discutir a possibilidade de criação de uma Escola Normal oficial, portanto pública. Os debates ocorreram a partir de 1914, entre os quais o jornal *A Tribuna* de Santos destacava a importância da Escola Normal para a elevação da instrução da cidade de Santos e toda a região litorânea de São Paulo, apresentando sugestões e meios para implantação de curso para formação de professores oficial, e estabelecia críticas ao governo do Estado pelo descaso com o município, enfatizando que cidades com menor importância já haviam conseguido as “boas graças” dos poderes políticos, e o pouco prestígio da cidade.

Segundo Paiva (2015), por volta do ano de 1870, foi verificado um surto de desenvolvimento na economia do Brasil e as ideias liberais começam a ser introduzidas, surgindo os pronunciamentos em favor da educação do povo num sentido semelhante ao exposto pelo jornal no ano de 1915, com a proposição da criação de um imposto *per capita* para disseminação da instrução pública bem como para criação de uma Escola Normal e de um ginásio público para Santos. A pretendida Escola Normal era um compromisso do Partido Republicano municipal “que em seu manifesto a reconhecia como estabelecimento necessário e indispensável para Santos” (CARVALHO, 2010, p. 34).

Vieira (2011) destaca oposição à criação de uma Escola Normal formada pela “elite letrada” da cidade, que faziam parte de uma rede denominada solidariedade, atuavam em diversas instituições da cidade, destacadamente na Escola de Comércio, cujo diretor Adolpho Assis Porchat, argumentava a existência do Liceu Feminino Santista que dispensava a criação de uma instituição com a finalidade de formar professores. Arthur Porchat Assis, alegava que “se a escola fosse ter fins meramente regionais, seria preferível criar uma escola de Artes e Ofícios e anexar a ela o Liceu Feminino” (VIEIRA, 2011, p. 124).

A partir de 1916 os discursos no jornal perdem a frequência, os editoriais passaram a publicar os programas de ensino das Escolas Normais e no ano de 1917 as discussões declinaram. Era perceptível um alinhamento das forças políticas do município com a vitória do Partido Republicano Paulista (PRP), da “elite letrada”, o governo estadual com a linha editorial do Jornal.

Segundo o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1926), as discussões para criação de uma instituição para formar professores foi proposta pelo Inspetor Geral das Escolas Normais, Cesar Prieto Martinez, citando a criação de uma Escola Normal para a região, porém enfatizando que esta seja instalada em Santos, devido sua localização e proximidade com a capital.

LICEU FEMININO SANTISTA

A cidade de Santos contava desde o ano de 1902 com o Liceu Feminino fundado

pela professora Eunice Caldas, que tinha como finalidade proporcionar “educação gratuita da Criança e da mulher e especialmente desta”(Art.1, estatuto da Associação Feminina Santista, A.F.S 1903). Atendia moças maiores de 12 anos, e ministrava o ensino das matérias que compunham o Curso da Escola Normal de São Paulo. A escola funcionava em regime de gratuidade, vivendo da contribuição de associados e subvenções governamentais, porém alunas com recursos financeiros pagavam pequenas taxas de matrículas.

O pedido de equiparação oficial ocorreu no ano de 1905, por meio de uma solicitação encaminhada pela Associação Comercial de Santos. O pedido foi negado, porém a instituição continuou a funcionar “como uma verdadeira Escola Normal Livre” (TANURI, 1979, p.201).

A instituição atendia as exigências para equiparação, como: a) plano e programa de ensino de acordo com a Escola Normal do Estado; b) patrimônio financeiro; c) Constituição judicial, e que esta fosse inspecionada previamente pelo Inspetor Geral de Ensino, que deveria verificar a idoneidade do diretor assim como do corpo docente, e avaliar as condições físicas da escola e seus equipamentos.

O Liceu formou professores para o ensino de suas escolas maternais e por força política da elite teve a preferência no acesso ao magistério municipal, quando sua força política – apesar da luta – não foi suficiente para equiparação à Escola Normal da Praça (PEREIRA, 1996, p.5).

SANTOS E ARREDORES

A cidade de Santos, o maior porto de exportação de café do Brasil e importação de produtos manufaturados, assim como todo litoral paulista, diferentemente de outras regiões paulistas, até o ano de 1928 não contava com uma Escola Normal oficial para formação de professores. Os cursos eram situados na capital e nas cidades de Itapetininga, Piracicaba, Gauratinguetá, Campinas, Pirassununga, Botucatu, São Carlos e Casa Branca, regiões produtoras de Café.

Nas primeiras décadas do Século XX com exceção de Santos e arredores, esta era uma região de difícil acesso, e segundo o anuário de Ensino de São Paulo de 1926, constituía o Sétimo Distrito Educacional do Estado, formado pelos municípios de Santos, São Vicente, Itanhaém, Iguape, Cananéia, Jacupiranga, Xiririca, Guarujá, Villa Bella e Ubatuba. A comunicação entre Santos e as demais cidades e distritos melhorou nas primeiras décadas do século XX, com a construção de uma estrada de ferro e estradas de rodagens em direção ao litoral norte e sul de São Paulo.

A população residente na região era formada por quilombolas, caíçaras na faixa do litoral, caipiras e imigrantes, principalmente japoneses e em menor número de norte americanos, austríacos, alemães. Com exceção de Santos que possuía o maior porto exportador de café do Brasil, a economia das demais cidades do litoral sul e Vale do Ribeira era voltada para a policultura, com a produção de mandioca, cana-de-açúcar,

chá e arroz. O litoral norte tinha uma baixa densidade demográfica que sobrevivia da pesca.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A década de 1920 foi marcada por reformas na educação paulista, nos anos de 1920, 1925 e 1927, que visavam resolver a questão do analfabetismo e da formação dos professores, um indicativo segundo Carvalho (1989) de que o Ensino Normal passou a atrair a atenção dos educadores.

Essas reformas tiveram os profissionais da educação como responsáveis, associados a políticos interessados em resolver os problemas da educação com a melhoria do processo de aprendizagem.

(...) com a psicologização do processo educacional, com uma adequada administração do ensino. Mais do que a amplitude do sistema escolar, interessa que ele funcione bem; para tanto, introduziram-se as técnicas e os princípios recomendados pela Escola Nova. Fala-se em “Ciências da Educação”, utilizam-se as medidas educacionais. (PAIVA, 2015, p.114).

A reforma Sampaio Dória de 1920 promoveu a unificação das escolas normais elevando-as ao nível das secundárias. As escolas complementares foram mantidas com duração de três anos e as escolas normais com duração de quatro anos.

Foi uma reforma de curta duração e no ano de 1925 foi estabelecida a reforma Pedro Voss, considerada retrógrada. O curso complementar foi reduzido para dois anos e o curso normal para cinco anos, porém, “ não significou propriamente um aumento na duração dos estudos destinados a formação do professor primário, mas a absorção do terceiro ano complementar” (TANURI, 1979, p. 175).

Amadeu Mendes assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública paulista, com um perfil conciliador apontando soluções para o provimento de escolas na zona rural. Aponta as limitações da obrigatoriedade escolar “e a equiparação das escolas normais livres com orientação e fiscalização do ensino nessas escolas” (NERY,2009,p.106).

REFORMA AMADEU MENDES – AS ESCOLAS NORMAIS LIVRES

A Lei 2.269/1927, estabeleceu nova reforma na Instrução Pública paulista, trazendo o delineamento e a organização das Escolas Normais (Art.1º), das Escolas Complementares (Art.12) e das Escolas Normais Livres (Art.24-25), tratando ainda do provimento das escolas (Art.36-38) e dos professores leigos (39-40), esses mais específicos sobre a formação e atuação dos professores. A referida lei objetivava reduzir a falta de professores diplomados para atuar nas escolas rurais e promover a reorganização do ensino, atendendo as necessidades referentes à escola primária paulista, permitindo às prefeituras e iniciativa privada abrirem Escolas Normais Livres equiparadas às oficiais.

O período foi marcado por preocupações quantitativas em relação à difusão do ensino, que visavam a imediata “eliminação do analfabetismo através da expansão de sistemas educacionais existentes ou a criação de para-sistema de programas paralelos - de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos a qualidade de ensino ministrado” (PAIVA, 2015, p. 37).

1927-1933 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na década de 1930, a Instrução Pública Paulista foi marcada por diversas trocas na sua diretoria. Entre 1930-1934, o cargo foi ocupado por: Lourenço Filho, outubro de 1930 a novembro de 1931; Sud Menucci, novembro de 1931 a maio de 1932; João Toledo, maio de 1932 a outubro de 1932; Fernando Azevedo, janeiro 1933 a julho de 1933; Sud Menucci, 5 de agosto a 24 de agosto de 1933 e Francisco Azzi, agosto de 1933 e agosto de 1934.

Além das alternâncias nos cargos diretivos, ocorreram mudanças nas vertentes pedagógicas que serviram de balizas para as reformas implantadas no período, marcando a educação paulista e estas estavam em sintonia com as reformas nacionais.

O Estado de São Paulo, sob a égide de um interventor federal e tendo Manoel Bergstrom Lourenço Filho como diretor da Instrução Pública, suspendeu e tornou mais rígida as equiparações, por meio do Decreto nº 4.794 de 17 de dezembro de 1930, evidenciando sua intenção de combater as Escolas Normais Livres. Também estabeleceu que para a manutenção ou novas equiparações, as escolas normais oficiais deviam satisfazer as condições estabelecidas no art. 2º do referido decreto:

a) Ter sido fundada e ser mantida por nacionais, associações de nacionais ou municipalidades; b) ser dirigida por brasileiro nato; c) respeitar, em seus cursos programas, o estabelecido para as escolas normais oficiais; d) funcionar em prédio de perfeitas condições higiênicas e pedagógicas; e) possuir mobiliário adequado, gabinete de ciências físicas naturais, biblioteca especializada e material didático indispensável; f) manter curso primário anexo, para a prática pedagógica; g) ocorrer às despesas dos exames de admissão e os do curso, que serão prestados perante bancas nomeadas pelo governo; h) ter um total de alunos que corresponda, no mínimo, a 15 por classe; i) depositar, cada ano no Tesouro do Estado, para que seja autorizada a abertura das aulas, a importância de Rs. 14:400\$000 (quatorze contos e quatrocentos mil réis), para o pagamento do professor fiscal, de que trata o art. 4.º e j) sujeitar-se à fiscalização da Diretoria Geral da Instrução Pública.

O decreto estabeleceu que a fiscalização dos Cursos Normais, era função dos professores de Psicologia e Pedagogia, que eram nomeados pelo governo mediante concurso de habilitação. Além das aulas das respectivas disciplinas, tinham as seguintes atribuições: a) o ensino de Psicologia e Pedagogia; b) a orientação do curso primário anexo e a superintendência do ensino de Didática; c) ter sob sua responsabilidade toda a escrituração administrativa da escola; d) autorizar a matrícula dos alunos e a inscrição dos candidatos à admissão; e) solicitar a dispensa dos professores da escola, desde que estes, mediante prova administrativa, mostrem não possuir a necessária capacidade técnica ou a assiduidade indispensável ao bom andamento do ensino.

Adequando-se a nova legislação, a fiscalização no Curso Normal da AIJB, a partir de abril de 1931, ficou a cargo da professora Maria Odete Mendes, que foi assim destacada pela Revista Flama: “demonstrando que esta era qualificada para o cargo para o qual foi nomeada”.

Em decorrência do Decreto 4.888/1931 (SP), 50 alunas que ingressaram em 1928 foram promovidas para cursar o 4º ano da escola normal (LIVRO DE MATRÍCULA, AIJB, 1931). Era um aperfeiçoamento pedagógico para os alunos das Escolas Normais com três anos de duração, com atividades teóricas e práticas. O Decreto 4.888/1931 (SP), estabeleceu que, havendo número maior de candidatos, deveria ser feito exame classificatório, o que ficou evidenciado na Escola Normal da AIJB. Entre os aprovados consta o nome de um aluno, Odair Souza Coelho.

As novas alterações implementadas pelo decreto paulista de 1931 promovem a revogação de todos os decretos e leis que permitiam que os ginásios oficiais ou equiparados diplomassem professores para o magistério público e os alunos diplomados por essas instituições, entre eles o § 3º do artigo 2º e 3º e § único da Lei 341 do dia 16 de dezembro de 1912 e os artigos 52 e 53 da Lei nº 2.269 (SP, 1929), proibindo alunos do Ginásio de Ribeirão Preto de prestar exame de Pedagogia e Didática, que lhes dava o direito de exercer o Ensino Primário e gozar dos benefícios dos alunos normalistas.

Cabe ressaltar que, com a promulgação do Decreto nº 4.888 (SP, 1931), a Escola Normal da Capital foi convertida em Instituto Pedagógico de São Paulo, um órgão de formação técnica de Inspectores, Delegados de Ensino, de estabelecimentos escolares e professores do Curso Normal. Era constituído por a) jardim de Infância, b) Escola de Aplicação, c) Curso Complementar, d) Curso Normal, e) Curso de Aperfeiçoamento pedagógico.

No ano de 1931, o ingresso de alunos no Curso Normal da AIJB foi reduzido, nove alunos matriculados, evidenciando que o espaçamento entre o término do curso primário e o período para ingressar na Escola Normal levou à redução do número de aprovados. A instituição, então, voltou a sua atenção para o curso complementar, sendo que, neste ano, foram matriculados 50 alunos, seguindo o que estava estabelecido no Decreto nº 4.888 (SÃO PAULO, 1931).

Em 1932, a Escola Normal promoveu uma série de anúncios junto ao jornal A Tribuna, objetivando aumentar o ingresso de alunos para os cursos Normal e Complementar, sendo que estes deveriam prestar provas para concurso de notas.

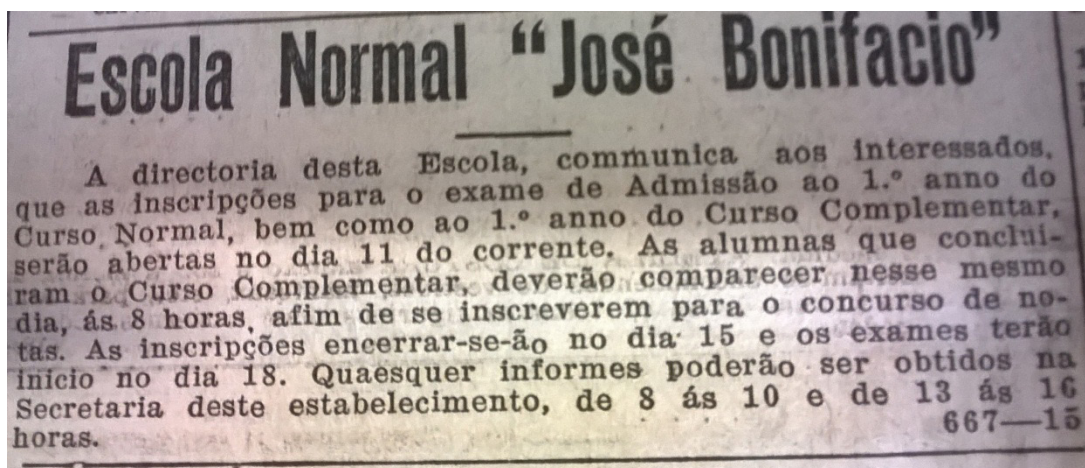


Figura 2: Convocação matrículas dos Cursos Normal e Complementar. Fonte: Jornal A Tribuna 8/1/1932

A educação brasileira e paulista era regida por uma sucessão periódica de reformas parciais, frequentemente arbitrárias, sem solidez econômica, e sem uma visão global do problema, ou seja, o sistema de organização educacional do país era fragmentário e desarticulado e o aparelho escolar estava desorganizado, pois nunca chegamos a possuir uma “cultura própria” ou “cultura geral” sobre objetivos e fins da educação. Faltando espírito filosófico e científico, falta unidade e continuidade no plano de reformas do sistema escolar.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932, destacando a preparação dos professores primários, ressaltou:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p.13).

Em janeiro de 1933 o redator do Manifesto da Educação assumiu a Instrução Pública Paulista. No dia 21 de fevereiro de 1933 foi publicado o Decreto 5.846 (SP, 1933), a denominada “Reforma Fernando Azevedo”, que teve como finalidade regular a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformou o Instituto “Caetano de Campos” em Instituto de Educação, de nível universitário, reorganizou as escolas normais oficiais do Estado e estabeleceu providências para o ajustamento das Escolas Normais Livres à nova organização. Também foi o responsável pelo Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933, o Código da Educação do Estado de São Paulo.

Para a equiparação das Escolas Normais Livres, os decretos de fevereiro e abril de 1933 estabelecem as mesmas regras dos Decretos 5.846 art.169 e 5.884 art. 783. No intuito de controlar a criação de Escolas Normais Livres, no artigo 172 o

Decreto nº 5.846 (SP, 1933) determinava que nenhuma outra escola norma l podia ser equiparada, além das existentes.

EFEITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS 1928

Com a ampliação do número de cursos para formação de professores, em todo Estado de São Paulo, entre os anos de 1928 e 1933, Santos e região passaram a contar com o Curso Normal da AIJB em regime de externato e misto, e no Colégio São José em regime de internato e para jovens do sexo feminino. Alegava-se então que a entrada em cena da iniciativa privada e municipal provocaram na formação docente os denominados “defeitos na formação do professor” (ANUÁRIO, 1936, p. 239).

Os delegados de ensino apontavam as lacunas e “defeitos” na formação dos professores primários. Entre outras destacam-se:

a) O insuficiente preparo pedagógico e didático do professor; b) preparo propedêutico; c) falta de cultura e de técnica (das Escolas Normais oficiais e Livres); d) falhas no estudo da Psicologia e Pedagogia; e) falta de conhecimento Filosófico do sistema educativo (sugestão da inclusão da cadeira de Filosofia Educacional) f) o ensino de Biologia Educacional (deveria ser mais prático, abrangendo mais Higiene e a Puericultura); g) as aulas de higiene deveriam ser dadas por professores especializados (médicos); h) o curso secundário; i) falta de exercícios práticos de ensino; j) corpo docente heterogêneo nas Escolas Normais Livres; l) o programa do curso de formação profissional de professor; m) teorias e métodos aplicados apenas na escola de aplicação; n) muitos professores não sabem como agir ao deparar-se diante uma sala de aula. (ANUÁRIO, 1936).

A falta de vocação para o magistério era apontada como uma das causas do malogro profissional dos professores. Alegava-se que muitos não conheciam as indicações e contraindicações para a carreira do magistério e não havia critérios para “avaliar a vocação e as qualidades de um bom professor” (ANUÁRIO, 1936, p.247). Outro empecilho para obtenção de bons profissionais era a falta de idealismo do professor. Destacava-se que ao término do curso, os professores preocupavam-se tão somente com a questão pecuniária, e não com a beleza da profissão, que deveria ser encarada como um sacerdócio, implícito no Hino do Normalista.

(...)

“Para o alto fiel normalista

Põe teus olhos no céu cor de anil

E na voz da criança paulista

Faz-se um verso de luz no Brasil

É tão alta, é tão grande, é tão nobre

A encantadora missão de ensinar”

(...)

As práticas para formação dos professores eram realizadas nas escolas primárias

anexas e que os professorandos deveriam conhecer outras escolas da cidade e as rurais onde iniciariam suas carreiras. “É ai, nessas escolas por onde tem passado muitas vezes o inspetor escolar experimentado, que se revelaria aos seus olhos outro mundo, coisa bem diferente das que estão habituados a ver” (ANUÁRIO, 1936, p.24).

A presença de professores primários formados em Santos a partir do ano de 1928 com a criação da Escola Normal Livre e o estabelecimento das reformas implantadas na educação pelo Decreto nº 5.846 de 21 de fevereiro de 1933 e o 5.884, o Código da Educação do Estado de São Paulo, foi apresentada no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1936-1937)* por Almeida Junior, Diretor do Ensino Paulista com o seguinte resultado:

NÚMERO DE UNIDADES	PROFESSORES EM EFETIVO EXERCÍCIO	PERMANÊNCIA	SAÍRAM	SUBSTITUTOS DIPLOMADOS	FORMADOS EM ESCOLAS NORMAIS OFICIAIS	FORMADOS EM ESCOLAS NORMAIS PARTICULARES
187	115 29,54% Diplomados em Santos	62%	38%	9 4 formados em Santos	57%	42,6%

TABELA 2: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADOS EM SANTOS ENTRE 1928-1936.
FONTE: ANUÁRIO, 1936, P. 25

Sem a adaptação dos professores formados retomou-se a antiga solução: “desde que o professor que vem de fora, trazendo debaixo do braço um diploma, não se acomoda na roça, chamemos quem, independentemente de títulos, possa lecionar. Adotemos os professores leigos.” (ANUÁRIO, 1936, p. 247).

Com o apontamento dos problemas na formação dos professores, foi ressaltado que esta deveria ser ampliada em mais um ano, e nas condições atuais “não dá o mínimo de técnicas indispensáveis para o exercício de suas funções profissionais” e “não ensina a ensinar” (ANUÁRIO, 1936, p.246).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?> < Acesso em 14/01/2014.>

CARVALHO, de Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Rosiméri Maria de. *Um Imposto para Instrução Pública: o alvitre de A Tribuna (1915) e municipalização” do ensino de Santos*. (2006) Pontifícia Universidade Católica PUC São Paulo: Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3281> Acesso 6/6/2014.

DIEGUES, Antônio Carlos. *O Vale do Ribeira e Litoral de São Paulo: meio-ambiente, história e população*. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf>>. Acesso 17/6/2015>.

INOUE, Leila Maria. *Entre livres e Oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1927-1933)*. 2015. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124527>> Acesso 27/8/2015

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)*. Marília: UNIMAR, São Paulo: Arte & Ciência, 2009. Disponível em: <<http://www.unimar.br/publicacoes/2010/professor.pdf>> Acesso 10/05/2015.

NASCIMENTO, Lúcia Tavares. *A Escola Normal Livre de Santos: Uma Realização da Associação Instrutiva José Bonifácio 1928-1933*. (2016) Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos- UNISANTOS

NERY, Ana Clara Bortoleto. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo 1890-1930*. São Paulo Universidade de São Paulo, 1979. (Coleção Estudos e Documentos 16).

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. 7. ed. São Paulo: Loyola .2015.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Santos nos caminhos da educação popular: 1870-1920*. São Paulo: Loyola. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores, Unidade Teoria e Prática?* 11 ed. São Paulo: Cortez. 2012

VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. *O Asilo de Órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)*. 2011. Tese (doutorado) USP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042012-135209/en.php>.

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1926. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/jornais_revistas <<http://200.144.6.120/upload/revistas/AEE19260000.pdf>> acesso 01/02/2015.

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1936. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/jornais_revistas<http://200.144.6.120/upload/revistas/AEE19360000.pdf>>01/02/ 2015.

Manifesto dos Pioneiros da Educação 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf > acesso 01/02/ 2015.

SÃO PAULO. Lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1920. Reforma da Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3.05.1921.html> > Acesso 01/ 02/2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei-2095-24.12.1925.html>> Acesso 01/02/2015.

SÃO PAULO. Lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925. *Aprova o decreto n. 3.858, de 11 de Junho de 1925, expedido pelo Poder Executivo, e que reformou a Instrução Pública do Estado*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei-2095-24.12.1925.html>. Acesso 01/02/ 2015

SÃO PAULO. *Lei nº 2.269, de 31 de Dezembro de 1927*. Reforma da Instrução Pública do Estado. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2269-31.12.1927.html>> Acesso 15/1/2015.

SÃO PAULO. *Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929.* Regulamentou a Lei 2.269 de 31 de dezembro de 1927, e 2.315, de 31 de Dezembro de 1928, que reformaram a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1929/decreto-4600-30.05.1929.html>> Acesso 15/01/2015.

SÃO PAULO. *Decreto nº 4.794, de 17 de Dezembro de 1930.* Estabelece novas condições para a equiparação das escolas normais livres. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4794-17.12.1930.html>> Acesso Janeiro/2015.

SÃO PAULO. *Decreto 4.888, de 12 de fevereiro de 1931.* Reorganiza o ensino normal e da outras providencias. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4794-17.12.1930.html>> Acesso janeiro de 2015.

SÃO PAULO. *Decreto nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933.* Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o Instituto “Caetano de Campos” em Instituto de Educação, em nível universitário. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5846-21.02.1933.html>> Acesso 09/07/2014.

SÃO PAULO. *Decreto nº 5.884, (SP) DE 21 DE ABRIL DE 1933.* Instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo.

Acervo da Associação Instrutiva José Bonifácio:

Livro de Atas das assembleias gerais de 1927 a 1929:

Assembleia Geral Extraordinária do dia 1º de dezembro de 1927

Assembleia Geral Ordinária do dia 31 de janeiro de 1928

Assembleia Geral Extraordinária do dia 21 de março de 1928

Assembleia Geral Extraordinária do dia 2 de Abril de 1928

Assembleia Geral Ordinária do dia 25 de janeiro de 1929

Livro para realização dos exames para admissão dos alunos entre os anos de 1927 a 1933.

3. Livro com registro “contábil” 1928-1933.

.

Livro de registro das alunas do curso Complementar (1931)

Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos- FAMS

Acervo Hemeroteca Municipal de Santos

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Flávia Barbosa de Santana Araújo

Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife – Pernambuco

RESUMO: Nesta pesquisa procurou-se responder à seguinte pergunta: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de língua portuguesa do ensino médio? Os objetivos específicos eram: 1) investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento; 3) analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade. Levantou-se a hipótese de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e quando acontece, é feita de forma pontual e assistemática, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados estudos de diversos autores, como: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Melo e Cavalcante (2007, 2012), Suassuna (2006), Ferreira e Leal (2007). Em termos metodológicos, empregaram-se três instrumentos de coleta de dados: entrevista, análise documental e observação de aulas de dois docentes. A análise dos

dados apontou que os professores observados realizavam práticas avaliativas sistemáticas de oralidade, usando critérios e instrumentos bem definidos. Porém, Sílvia realizou uma avaliação predominantemente formativa, através do acompanhamento constante dos alunos ao longo de uma sequência didática, ao passo que Kássia realizou uma avaliação somativa, a serviço da verificação da aprendizagem de outros conteúdos, caracterizando uma avaliação mais próxima do paradigma tradicional. Dessa forma, ressalta-se a urgência de mais pesquisas sobre essa temática, para esclarecer alguns dados que este estudo não tenha conseguido contemplar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Oralidade. Ensino Médio.

ABSTRACT: In this research we tried to answer the following question: How do teachers evaluate the oral learning of their students during Portuguese language classes in high school? The specific objectives were: 1) to investigate how teachers conceive the teaching and evaluation of orality; 2) to identify the learning goals for orality identified in the planning; 3) to analyze the execution, in the classroom, of oral assessment activities. It was hypothesized that the evaluation of orality is still not very present in the Portuguese language classes of high school, and when it happens, it is done in a punctual and

unsystematic way, usually in the service of learning other contents. In order to base the research, we used studies of several authors, such as: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Melo and I Cavalcante (2007, 2012), Suassuna (2006), Ferreira and Leal (2007). Methodologically, three instruments of data collection were used: interview, documentary analysis and observation of classes of two teachers. The analysis of the data showed that the observed teachers performed systematic evaluative practices using well defined criteria and instruments. However, Sílvia carried out a predominantly formative evaluation, through the constant monitoring of the students along a didactic sequence, while Kássia performed a summative evaluation, in the service of verifying the learning of other contents, characterizing a closer assessment of the traditional paradigm. Thus, it is important to highlight the urgency of further research on this topic, in order to clarify some data that this study has not been able to contemplate.

KEYWORDS: Evaluation. Orality. High school.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Leal (2003), antes da chegada das teorias interacionistas sobre a língua em nosso país, a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa era realizada de forma descontextualizada e se detinha a quantificar as habilidades de definição, classificação e aplicação de regras gramaticais, criando níveis de desempenho que determinavam quem deveria ser aprovado ou não. Entre as diversas razões para a hegemonia desse modelo classificatório de avaliação durante tantos anos, constata-se o “controle” sobre a aprendizagem proporcionado pela aplicação contínua de exames. Tal razão subentende o uso arbitrário de normas e procedimentos, pautados numa concepção de aprendizagem homogeneizante.

Com o advento das teorias construtivistas de aprendizagem, alavancadas pelas pesquisas de Vygotsky, começou-se a discutir o modelo tradicional de avaliação. “Desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.” (SILVA, 2003, p. 19). Não fazia mais sentido avaliar o aluno com base apenas no produto final, pois o que interessa agora é o processo de aprendizagem e a forma como se dá a aquisição de conhecimento. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem passa por diversos estágios durante o processo de ensino, examinar o aluno apenas no final de uma série ou ciclo é contraditório com as novas concepções de aprendizagem.

Entra em cena, então, a avaliação formativa (também denominada de processual ou contínua), cujo principal objetivo é transformar a avaliação em um componente do ato pedagógico. A partir dessa perspectiva, as atividades avaliativas devem estar presentes durante todo o processo de aprendizagem, e o erro não é mais visto como algo a ser punido, mas sim como um caminho para a construção de um conhecimento mais crítico do que automatizado. Além disso, dentro de uma perspectiva formativa

de avaliação, o aluno é também colocado como autor de sua própria aprendizagem, o que torna a relação entre ele e o professor menos autoritária, pois este não é mais visto apenas como detentor e repassador de conhecimentos, mas como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, durante os anos em que predominou, no Brasil, a concepção tradicional de ensino, o trabalho com a língua falada nas aulas de língua materna foi desprezado. Valorizava-se muito mais a modalidade escrita, em torno da qual se desenvolviam atividades desarticuladas de leitura, redação e análise gramatical. Esse quadro começou a mudar na segunda metade do século XX, quando a linguística e seus vários ramos começam a sofrer mudanças, cujas discussões passaram a integrar os conteúdos específicos dos cursos de formação de professores de português. Os estudos da linguagem mais recentes, derivados da ótica sociointeracionista, apontam, então, para a formação de um indivíduo linguisticamente competente em todos os eixos norteadores do ensino de língua materna (leitura, produção textual escrita, análise linguística e oralidade), mas percebe-se que a oralidade acaba ainda sendo esquecida ou até mesmo menosprezada, apesar de tantos avanços.

Nesse contexto, têm sido progressivamente incentivadas práticas docentes voltadas para a oralidade, na medida em que se faz necessário o desenvolvimento das competências discursivas orais dos alunos da educação básica. Entende-se que, pelo fato de a língua falada estar presente na vida desses alunos desde a infância, seu estudo deveria estar presente também em todos os níveis de ensino. Entretanto, nota-se que, no ensino médio, a avaliação da oralidade (talvez por conta de esse eixo de ensino ainda não ter se consolidado) acontece ainda de forma assistemática e baseada numa prática “escolarizada” dos gêneros textuais orais.

Com respeito ao ensino médio, especificamente, também constataram-se outros entraves, entre eles a pouca quantidade de estudos em comparação aos demais níveis da escolarização. Atualmente alguns pesquisadores estudam os procedimentos avaliativos utilizados pelos docentes em língua portuguesa, dentre os quais figuram Ferreira e Leal (2007), Suassuna (2006), Melo e Cavalcante (2007). Porém, não se encontrou na literatura pesquisada algum estudo que analisasse como professores avaliam o desenvolvimento da oralidade dos alunos nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, havendo, pois, uma lacuna nas pesquisas acadêmicas em relação a isso.

Diante do exposto, indaga-se: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de língua portuguesa do ensino médio?

A fim de encontrar respostas para tal indagação, foi desenvolvida a presente pesquisa, com a qual pretendeu-se *analisar como os professores de português avaliam a oralidade no ensino médio*. Mais especificamente, os objetivos traçados foram: 1) *Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade*; 2) *Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade apontadas no planejamento do docente*; 3) *Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da*

oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.

Levantou-se a hipótese, através de vivências docentes e de estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e quando acontece, é feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Apesar disso, percebeu-se que os poucos professores que a realizam (mesmo de forma assistemática) têm clareza dos critérios e instrumentos possíveis de serem utilizados para a avaliação dos gêneros orais. Utilizando as palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 103), é preciso “promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem”.

Partindo da pesquisa bibliográfica empreendida durante a elaboração do projeto de pesquisa inicial, acredita-se que o presente estudo apresenta informações novas para os estudiosos dessa área, especialmente para os docentes de língua portuguesa do ensino médio. Conforme as buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES durante o levantamento bibliográfico, as pesquisas sobre o tratamento da oralidade nesse nível de ensino eram poucas à época do início da pesquisa. Além disso, é sabida a dificuldade de encontrar docentes que trabalhem adequadamente a oralidade e avaliem o desempenho de seus alunos nessa modalidade da língua; tal aspecto corrobora o caráter peculiar do projeto e aponta novos caminhos para pesquisas e investigações na área.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, com a “virada pragmática” ocorrida em meados de 1980, o ensino de língua portuguesa sofreu uma mudança profunda, que se refletiu também na avaliação da aprendizagem. Saindo da visão de código anteriormente apregoada, a língua começou a ser vista como forma de interação e o ensino de português passou a incluir muito mais do que as regras gramaticais. Agora o aluno é colocado em contato com a língua em funcionamento, por meio da exploração de diversos gêneros textuais e articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. A partir de então, a avaliação começou a se diversificar, pois não fazia mais sentido avaliar os alunos através somente de provas escritas com as quais se media o domínio de regras e nomenclaturas gramaticais.

Suassuna (2006), tomando a avaliação em língua portuguesa como uma prática dialógica, em termos bakhtinianos, tece algumas considerações sobre o ensino de língua materna. Dentre elas, a pesquisadora aponta a contribuição do sociointeracionismo para a escola, colocada como “espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito”. Transpondo tal contribuição para a avaliação, o aluno é colocado como autor de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de

mediador nesse processo. Ao professor é dada a oportunidade de fazer uma avaliação mais descritiva e qualitativa, centrada não apenas no produto final, mas em todo o processo de aquisição do conhecimento. Para o ensino de português, tal concepção de avaliação é imprescindível, uma vez que a língua tem uma essência puramente social:

No âmbito do ensino de português, adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da língua no seio da sociedade e da mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhe são mostrados modelos e regras prontas de uma língua, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas [...]. (SUASSUNA, 2006, p. 214)

Outra contribuição significativa da teoria dialógica de Bakhtin para a avaliação em língua materna, segundo a mesma autora, é considerar tanto o aluno como o professor sujeitos produtores de discurso, que se posicionam criticamente diante do mundo e de seus interlocutores. Portanto, tal teoria contradiz a concepção tradicional de avaliação, segundo a qual o professor é visto como repassador de conteúdos e o aluno, como sujeito estático no processo de aprendizagem, cabendo-lhe apenas o papel de assimilar os conhecimentos ensinados. O erro não é mais visto como instrumento de desqualificação e reprovação, mas como possibilidade contínua de reconstrução da prática. “As formulações às vezes ‘inesperadas’, ‘erradas’ e ‘destoantes’ dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor.” (SUASSUNA, 2006, p. 216).

Partindo da concepção formativa de avaliação, intimamente relacionada com a visão sociointeracionista de língua e linguagem, diversos outros autores contribuíram para a discussão sobre avaliação em língua materna. Leal (2003) aborda a importância de se refletir sobre o objetivo da avaliação, a fim de planejar os meios e instrumentos mais adequados a serem utilizados para se atingir tal objetivo. No caso específico de língua materna, são as condições de leitura/escuta e produção de textos os norteadores da avaliação da aprendizagem. A autora enfatiza ainda o papel que a avaliação tem como instrumento para redimensionar a prática pedagógica, a partir da verificação contínua do desempenho dos alunos. Ferreira e Leal (2007, p. 25), por sua vez, dizem:

Em suma, é papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações, extraescolares e escolares. Sendo o ensino dessas capacidades uma prioridade a ser enfocada, a avaliação, em cada ano escolar, em cada um dos eixos de ensino de língua portuguesa, torna-se, portanto, tema privilegiado de estudo.

A perspectiva aqui defendida para a avaliação da oralidade prioriza uma concepção formativa. Ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção

de conhecimento. Para a avaliação da oralidade nas aulas de língua materna, um acompanhamento contínuo é indispensável, devido ao caráter imediatista da fala, que configura as produções textuais orais feitas em sala de aula como situações comunicativas únicas. Milanez (1993) ressalta que o critério de avaliação para os textos orais é bem mais amplo, pois envolve diversos níveis de análise (especialmente os discursivos) e privilegia o aspecto comunicativo-interacional. A autora coloca o professor como peça fundamental nesse processo (p. 149):

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas.

Lima e Beserra (2012, p. 70) também enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: “Na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.”. Tal citação nos remete à teoria de avaliação mediadora proposta por Hoffman (2012), através da qual se defende a necessidade de um acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Não se entenda, porém, “acompanhar” no sentido estrito do termo (descrever as etapas vivenciadas da aprendizagem do aluno apenas para dizer se ele está aprovado ou não), mas como a tomada de uma postura responsável pelo aprimoramento da aprendizagem dos discentes.

Nessa pesquisa defendeu-se também a ideia de que o professor deva orientar o seu trabalho com a língua falada a partir da exploração dos gêneros orais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) separam esses gêneros em duas categorias: aqueles próprios das práticas escolares e os tradicionais da vida pública. Para eles, é essencial que o aluno compreenda e domine bem tais gêneros, pois os mesmos têm papel fundamental no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Os autores defendem ainda a ênfase no trabalho com os gêneros orais formais públicos, uma vez que esses últimos não são usualmente vivenciados pelos alunos em seu cotidiano, mas é essencial que eles tenham contato com tais gêneros, pois seu domínio significa a inserção do indivíduo nos espaços sociais em que eles circulam. De acordo com esses autores:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação. (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147).

Considerando a importância da exploração dos gêneros orais e escritos em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) defendem que o planejamento do

ensino de língua deve se dar através de uma sequência didática. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Tal procedimento inicia-se com a apresentação da situação a ser trabalhada: o professor apresenta um problema de comunicação e explora os conteúdos subjacentes a esse problema. Após essa etapa, dá-se a produção inicial, na qual o aluno terá o primeiro contato com o gênero. Depois dessa produção podem seguir outras, que culminarão com a produção final, em que o aluno consolidará os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

A construção modular desse esquema favorece, portanto, uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. É importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial, para que o professor possa planejar melhor sua prática pedagógica a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Com respeito aos critérios de avaliação da oralidade, eles devem privilegiar o caráter comunicativo-interacional da produção textual oral.

Numa avaliação formativa por meio de sequências didáticas deve-se acrescentar ainda o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, uma vez que elas são definidoras da interação inerente ao processo de produção textual. Melo e Cavalcante (2007) enumeram três aspectos a serem considerados nessa avaliação: extralinguísticos, paralinguísticos/cinésicos e linguísticos. Os primeiros estão relacionados ao contexto em que determinado gênero é produzido. Os aspectos paralinguísticos referem-se à maneira de produzir a fala e se apresentam atrelados aos aspectos cinésicos (referentes aos movimentos e gestos que acompanham a fala). Por último, os aspectos linguísticos compreendem as estratégias de produção textual. Em resumo:

[...] uma perspectiva frutífera de trabalho com o oral é focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual. Do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações. (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 92).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado com professores de língua portuguesa que lecionavam em escolas públicas de Pernambuco e que atuavam no ensino médio. A opção apenas por professores efetivos de rede pública justificou-se primeiramente porque a pesquisadora era professora da rede estadual de Pernambuco à época da pesquisa

e foi a partir de sua vivência docente nessa rede que surgiu a temática da pesquisa. Buscamos investigar concepções e práticas de docentes que lecionassem no ensino médio, pelo fato de que esse nível de ensino objetiva a preparação do aluno para a vida adulta e para uma vivência profissional e/ou acadêmica. Faz-se necessária, portanto, uma abordagem de ensino de língua materna que contemple todos os eixos norteadores (entre eles a oralidade), uma vez que os espaços sociais em que esse indivíduo circulará exigirão dele um domínio mais abrangente da língua e de seus usos. Chegou-se, então, aos seguintes critérios de seleção dos sujeitos:

1. atuar no ensino médio de escolas públicas localizadas em Pernambuco;
2. ser professor (preferencialmente efetivo) com, no mínimo, um ano de magistério e licenciado em língua portuguesa;
3. trabalhar com gêneros orais em sala de aula.

Para localizar os possíveis sujeitos, foi realizado um levantamento através de questionários *online*, a fim de encontrar aqueles que exploravam o ensino da oralidade em suas práticas docentes. Após a aplicação dos questionários, apenas os questionários dos professores que preenchiam todos os critérios citados compuseram a base de dados dos sujeitos da pesquisa. Isso foi possível porque a própria ferramenta utilizada permitiu selecionar precisamente quais seriam esses professores. Como o número de docentes que se dispuseram a ser entrevistados foi bem maior do que o previsto no projeto de pesquisa, tomou-se por critério de exclusão a disponibilidade dos professores e a proximidade das escolas, uma vez que, dentre esses professores, seriam escolhidos dois para serem observados.

Aos cinco docentes selecionados a partir dos questionários foi feita uma breve exposição da pesquisa e da metodologia a ser utilizada. Aqueles que aceitaram ser observados foram convidados a dar entrevistas, a partir das quais escolhemos os docentes que pareceram mais adequados aos objetivos pretendidos, tendo por base o relato da atuação do professor em sala de aula e sua abordagem do ensino da oralidade, bem como os métodos avaliativos voltados para a oralidade durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Sílvia e Kássia (nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos) foram os docentes convidados a serem observados durante o tempo de duração da coleta de dados.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hipótese levantada inicialmente, baseada em vivências docentes e em diversos estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, era a de que a avaliação da oralidade ainda seria pouco presente nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e quando acontecia, era feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. A análise dos dados nos mostrou que essa hipótese foi parcialmente confirmada.

Primeiramente, os dois sujeitos da pesquisa avaliavam os gêneros orais de forma sistemática. Isso foi notado ainda nas entrevistas, quando os mesmos relataram suas experiências de trabalho com a oralidade e destacaram a importância da realização de atividades que explorassem diversos gêneros orais. Essa prática sistemática de trabalho com gêneros orais também é incentivada pelos próprios documentos da rede de ensino em que trabalham, e ambos relataram isso em suas entrevistas. Sílvia ainda coloca como motivação a dificuldade que seus alunos têm de falar em público, aspecto que também foi pontuado por Kássia. Porém, a professora Kássia ainda tem que lidar com um fator externo a sua prática: no projeto político-pedagógico da escola está determinado o trabalho com seminários em todas as unidades didáticas.

Em relação ao fato de a avaliação ser pontual ou não, temos situações distintas. Sílvia optou por realizar uma avaliação somativa, a partir do acompanhamento realizado por ele durante todas as atividades propostas na sequência didática com comunicação oral. Nesse caso, o conteúdo das apresentações teve um papel secundário, pois o foco era o gênero comunicação oral. Já Kássia, por entender que seus alunos haviam se apropriado das características do gênero seminário, preferiu realizar uma avaliação pontual, centrada especificamente nas apresentações dos alunos (produção final). Assim, o foco de sua avaliação recaiu mais sobre o conteúdo das apresentações do que sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação ao gênero seminário.

Com respeito aos procedimentos utilizados, Sílvia opta por realizar uma sequência didática completa, segundo preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e isso foi evidente em sua prática. Ao escolher tal procedimento, sua avaliação inevitavelmente toma um rumo formativo, visto que o fato de realizar diversas atividades e acompanhar de perto o seu desenvolvimento proporciona uma maior quantidade de dados para a avaliação. Kássia, por concluir que seus alunos já haviam se apropriado das características do gênero oral seminário, apenas apresenta a situação comunicativa e sugere uma pesquisa antes da apresentação final, sendo que a feitura dessa pesquisa não é acompanhada por ela. Assim, os dados que ela possui para avaliar os seus alunos são somente aqueles coletados durante as apresentações propriamente ditas.

Sobre os critérios utilizados para a avaliação, vimos que ambos contemplam os grupos propostos por Melo e Cavalcante (2007), mas de maneiras distintas. Sílvia, por avaliar seus alunos ao longo da sequência didática e também ao final, utiliza critérios diversos, mas que estão mais focados no gênero comunicação oral. Kássia, por sua vez, pontua seus critérios ainda na apresentação da situação comunicativa e, como vimos, são critérios mais abrangentes, voltados mais para o conteúdo da apresentação do que para o gênero seminário. Mesmo com essas distinções, desde o início percebemos que ambos têm clareza na escolha de seus critérios e sabem exatamente quais aspectos avaliarão por meio dos mesmos.

Vimos ainda que Sílvia, por fazer uso de uma sequência didática completa, utilizou-se de vários instrumentos de avaliação, como mesa-redonda, produção inicial

escrita, dentre outros. O fato de ele se utilizar de vários instrumentos vem a confirmar o caráter formativo de sua avaliação, pois nele as produções finais também servem como fontes de dados para que ele possa acompanhar a aprendizagem de seus alunos. Diferentemente dele, Kássia utiliza como instrumento de avaliação apenas as apresentações dos seminários, isto é, as produções finais. Com isso, ela perde dados valiosos de desenvolvimento de seus alunos, os quais poderiam ser coletados durante a feitura das apresentações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornamos à hipótese, percebemos que a sistematicidade do trabalho com gêneros orais, inclusive a avaliação dos mesmos não era esperada, pois, como dissemos inicialmente, as vivências docentes e os estudos encontrados no levantamento bibliográfico nos levavam a crer no contrário. Já o fato de a avaliação ser feita de maneira pontual e centrada exclusivamente nas produções finais dos alunos esteve presente na prática docente de Kássia, mas não na prática de Sílvio, uma vez que o mesmo realiza uma avaliação predominantemente somativa.

Convém ressaltar que tais conclusões não podem ser vistas de modo generalizado, uma vez que se trata de um estudo de casos múltiplos com uma amostragem pequena (dois sujeitos). Somem-se a isso a dificuldade de serem encontrados sujeitos dentro do perfil desejado e a pouca quantidade de pesquisas dentro da temática da oralidade. Além disso, durante as entrevistas pudemos constatar a deficiência na formação dos professores no tocante à oralidade através das respostas dadas por eles sobre sua formação inicial e continuada. Parece-nos urgente, assim, a realização de mais estudos sobre essa temática, cujos objetos de investigação aprofundem melhor as relações entre a formação docente, as concepções e as práticas pedagógicas com respeito à oralidade.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108 (As faces da linguística aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à

universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Org.). **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 97-107.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

A AVALIAÇÃO OBJETIVA DOS CONHECIMENTOS DE MATEMÁTICA À ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS: CONSTRUÇÃO E RESULTADOS DE UM TESTE ESTANDARDIZADO DE CONHECIMENTOS - PMAT

Maria Helena Morgado Monteiro

Instituto Politécnico de Tomar, Escola Superior de
Tecnologia de Abrantes
Abrantes – Portugal

Maria João Rosado de Sousa Afonso

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia
Lisboa – Portugal

Fernanda Marília Daniel Pires

Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências e
Tecnologia
Faro – Portugal

RESUMO: Neste artigo, descreve-se a construção e apresentam-se resultados de um teste estandardizado de conhecimentos em Matemática dos estudantes à entrada do Ensino Superior português de ciências e de tecnologias, o PMAT. Ao garantir uma avaliação objetiva, o PMAT constitui uma base sólida para a identificação do nível de desempenho dos estudantes e para o claro diagnóstico de lacunas e défices de conhecimentos. Este teste é, portanto, apropriado para organizar recomendações e esboçar soluções que visem promover o sucesso académico, onde se inclui a melhoria efetiva das práticas de ensino nas unidades curriculares de Matemática do 1.º ano de cursos superiores.

PALAVRAS-CHAVE: PMAT, conhecimentos de matemática, teste estandardizado, sucesso na

matemática do 1.º ano do ensino superior.

ABSTRACT: In this paper, we describe the construction procedures and discuss the results of a Mathematics achievement standardized test for the students at the beginning of their higher education courses in science or technology, the PMAT. By ensuring an objective assessment, the PMAT provides a solid basis for the identification of the students' performance level, as well as for the clear diagnosis of gaps and deficits in their achievement. As such, this test is appropriate for organizing recommendations and outlining solutions that promote academic success, which includes the effective improvement of teaching practices in the course units of Mathematics during the 1st year of higher education.

KEYWORDS: PMAT, mathematics achievement, standardized test, success in the 1st year of higher education mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

Em Portugal, tal como no estrangeiro, verifica-se que os estudantes experimentam dificuldades em Matemática à entrada do Ensino Superior de ciências e tecnologias, que têm vindo a criar problemas de natureza pessoal, institucional e social. Esta realidade tem promovido diversas investigações, algumas

das quais identificam causas das dificuldades ou do insucesso dos estudantes (ALMEIDA, 2007; BRESSOUD, 2010, 2013; GUZMÁN et al., 1998; PONTE, 2003). Uma das causas apontadas por Bressoud (2010) e por Guzmán et al. (1998) é a prática de ensino não ter em conta os diversos níveis de conhecimentos dos alunos.

Os professores do Ensino Superior português não têm, de um modo geral, uma base de informação sólida e rigorosa que lhes permita conhecer o desempenho dos seus alunos e a natureza das dificuldades que eles experimentam no início dos cursos. Esta lacuna deve ser superada para viabilizar a proposta de medidas preventivas e de práticas pedagógicas fundamentadas que promovam o sucesso na Matemática do 1.º ano do Ensino Superior.

2 | DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para identificar os conhecimentos em Matemática dos estudantes à entrada do Ensino Superior de ciências e tecnologias, realizou-se uma investigação (MONTEIRO, 2016) para a qual foi necessário construir um teste standardizado, o PMAT. Após vários ensaios experimentais que permitiram o aperfeiçoamento metroológico do PMAT, analisaram-se os seus resultados com diferentes metodologias, quantitativas e qualitativas. Além da avaliação dos conhecimentos dos participantes, o estudo permitiu identificar algumas das suas dificuldades, através da análise dos erros que cometeram ao responder aos itens. No âmbito da referida investigação, também se realizaram entrevistas a estudantes com resultados altos e com resultados baixos no PMAT, bem como com maior ou menor sucesso nas unidades curriculares (UC) de Matemática do 1.º ano/1.º semestre. Os resultados obtidos forneceram indicadores adicionais sobre aspetos afetivos, motivacionais, atitudinais e comportamentais que caracterizam os estudantes com maior ou com menor sucesso em Matemática no 1.º ano dos cursos de ciências e tecnologias.

2.1 Objetivos e público-alvo

O público-alvo do trabalho que se apresenta neste artigo é o dos estudantes à entrada do Ensino Superior português de ciências e de tecnologias. Com a construção do PMAT pretendeu-se obter um instrumento de medida de conhecimentos que garanta um elevado grau de confiança nos seus resultados. Cruzando esta medida com o desempenho dos alunos é possível encontrar um elenco de conhecimentos necessários ao sucesso nas UC de Matemática do 1.º ano de cursos superiores de ciências ou tecnologias. Os resultados da aplicação de um teste desta natureza ao público-alvo facilitarão a avaliação objetiva das lacunas e das necessidades de formação dos indivíduos no início dos seus estudos superiores, fundamental para a preparação de práticas pedagógicas nas UC de Matemática. Além deste objetivo, também se esperava que os resultados do PMAT permitissem caracterizar os conhecimentos e as competências críticas para o sucesso na adaptação ao estudo da Matemática no

Ensino Superior.

2.2 Metodologia

O PMAT foi construído por iniciativa da Sociedade Portuguesa de Matemática que, para o efeito, organizou uma equipa de investigação que incluiu as autoras deste artigo. A equipa era constituída por professores de Matemática do Ensino Superior e do Ensino Secundário (nível de ensino composto por três anos de escolaridade, 10.º, 11.º e 12.º, que antecede o Ensino Superior), com anos de prática de ensino, e por psicólogos com especialização em psicometria.

A equipa do PMAT começou por fazer um levantamento, a nível nacional e internacional, de testes de Matemática para ingresso no Ensino Superior e uma revisão da literatura sobre técnicas de construção e de análise metrológica de itens e de testes de avaliação de conhecimentos (em particular, de Matemática). Com base na informação recolhida, a equipa tomou decisões em relação à construção e ao desenvolvimento experimental do PMAT, respeitando as normas internacionais para a construção e investigação psicométrica, os Standards for Educational and Psychological Testing (AERA; APA; NCME, 1999, 2014), onde se inclui a sequência de etapas *Ensaio Experimental - Análise dos Resultados - Revisão e Aperfeiçoamento do Teste*.

Após um estudo piloto do teste, realizado com alunos do 12.º ano em maio de 2009, a referida sequência foi repetida quatro vezes com versões do teste aplicadas a indivíduos do público-alvo na sua primeira semana de aulas no Ensino Superior, entre 2009 e 2012. Ao todo, participaram no estudo cerca de 8000 estudantes. A análise dos resultados das quatro primeiras aplicações fez com que a equipa do PMAT alterasse algumas das decisões que tinha tomado em relação à construção do teste, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. A última alteração determinou as características do PMAT, que se identifica com a versão do quarto ensaio experimental e que ainda não foi objeto de revisão:

1. *Relativamente aos (32) Itens*

Formato: Escolha múltipla, com três alternativas de resposta (uma certa e duas erradas);

Pontuação: **1 ponto** por resposta certa; **0 pontos** por resposta errada ou omissa;

Áreas de Conteúdo: Análise, Álgebra, Geometria, Probabilidades e Estatística e Lógica e Teoria de Conjuntos, representadas por 35%, 30%, 15%, 15% e 5% dos itens, respetivamente;

Níveis de Complexidade (inspirados na clássica Taxonomia de Bloom, 1956): Baixo (conhecimento, compreensão), Médio (aplicação, análise) e Elevado (síntese, avaliação), satisfeitos por, respetivamente, 35%, 50% e 15% dos itens.

2. *Relativamente à Aplicação*

Destinatários: Estudantes do 1.º ano/1.ª inscrição de cursos superiores de ciências ou tecnologias;

Forma: Papel-e-lápis, aplicação coletiva, sem calculadora e sem formulário; folha de respostas destinada a leitura ótica;

Data e Duração: Primeira semana de aulas; 2 horas;

Dados identificativos recolhidos (na folha de respostas): número do documento de identificação civil, género, data de nascimento e tipo de exame nacional de Matemática realizado no final do Ensino Secundário.

O caderno de teste do PMAT tem uma capa, com a identificação do teste e do participante, uma página com instruções e 12 páginas com os 32 itens, separados por um espaço em branco que o participante pode utilizar como rascunho. As alternativas de resposta dos itens foram ordenadas de dois modos diferentes, o que deu origem a duas formas do teste que foram distribuídas alternadamente pelos participantes. Ambas as formas apresentam os itens organizados do seguinte modo: dispostos por ordem crescente de nível de complexidade; em cada nível, agrupados por área de conteúdo; dentro de cada área, apresentados por ordem crescente de dificuldade (aferida no ensaio experimental anterior).

A construção dos itens, determinante para a qualidade do teste, esteve a cargo dos professores de Matemática da equipa do PMAT, que se agruparam para escrever e melhorar (reconstruindo ou substituindo) os itens de cada área de conteúdo, atendendo às decisões tomadas por toda a equipa para aperfeiçoar o teste e às diretrizes de escrita de itens propostas por Haladyna, Downing e Rodriguez (2002). Dos 32 itens do PMAT, apenas 14 mantiveram a forma que lhe foi dada inicialmente, aquando da construção dos cerca de 100 itens para seleccionar os que viriam a integrar o teste do estudo piloto.

As características metrológicas dos testes dos ensaios experimentais foram analisadas no âmbito da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria da Resposta ao Item (TRI) com base no Modelo de Rasch - um modelo unidimensional com um parâmetro (a dificuldade do item). Optou-se por este modelo da TRI e não por outros que estimam mais parâmetros, como a discriminação do item e a probabilidade de ter sido respondido ao acaso, porque alguns peritos em Psicometria (BOND; FOX, 2007; WU; ADAMS, 2007) argumentam que as propriedades do modelo de Rasch justificam a sua utilização no processo de construção de testes do tipo do PMAT (uma delas é proporcionar indicadores sobre os parâmetros estimados por outros modelos, outra é ser menos exigente no ajustamento dos dados ao modelo).

A repetição do processo *Ensaio Experimental* □ *Análise dos Resultados* □ *Revisão e Aperfeiçoamento do Teste* refletiu-se na melhoria gradual das propriedades metrológicas dos itens e, no geral, do teste. Ao comparar as análises dos resultados dos sucessivos ensaios experimentais, nota-se uma evolução significativa de um teste para o seguinte, exceto do penúltimo para o último ensaio, onde apenas se verifica uma ligeira melhoria. Considerem-se algumas características metrológicas do PMAT:

1. *Características dos Itens*

O índice de dificuldade dos itens (proporção de respostas certas dadas ao item) varia entre 0,24 e 0,79, com média igual a 0,54, daí considerar-se que o teste é equilibrado quanto ao nível de dificuldade; o índice de discriminação (correlação entre a pontuação no item e no teste) de um quarto dos itens é inferior ao valor aceitável (0,20), mas a heterogeneidade das áreas de conteúdo pode ser parte da explicação de não haver fortes indicadores da diferença de sucesso, nesses itens, entre os alunos com as melhores e as piores pontuações no teste; em todos os itens, a média, em relação à dificuldade do item, do nível de competência dos estudantes que selecionaram a resposta certa é superior à dos que escolheram qualquer resposta errada, sendo também superior à dificuldade do item; estima-se que a probabilidade de resposta ao acaso a qualquer um dos itens do PMAT não é significativa; não se detetou um efeito significativo do funcionamento diferencial dos itens por género ou por universidade nos resultados do PMAT.

2. *Fiabilidade dos Resultados*

A fiabilidade das medidas dos estudantes é bastante satisfatória. Os índices que a representam, na TCT e na TRI, indicam confiança na tomada de decisões a nível de grupo e que o teste poderá discriminar a amostra em dois ou três níveis de competência (o coeficiente Alpha de Cronbach é igual a 0,75, o que é considerado bom em testes de conhecimentos). Além da replicabilidade dos indivíduos, também se pode esperar a mesma ordenação dos itens (por índice de dificuldade) se o PMAT for aplicado a outra amostra análoga.

3. *Validade dos Resultados*

Para averiguar se os resultados do teste medem os conhecimentos pretendidos, foram analisadas algumas fontes de validação empírica da interpretação das pontuações obtidas pelos participantes no PMAT – de conteúdo do teste, de associação das pontuações com outras variáveis (género, universidade, classificações nas UC de Matemática do 1.º semestre, pontuações no PMAT após treino de competências e percepção de autoeficácia) e de estrutura interna (análise fatorial exploratória e análise de componentes principais dos resíduos). Esta última aponta para a existência de um construto dominante manifesto nas respostas dos estudantes aos itens (o conhecimento em Matemática), para o qual contribuem os seguintes fatores: raciocínio lógico-dedutivo; domínio de procedimentos automatizados; intuição lógico-indutiva; recuperação de informação memorizada; apreensão analítica *versus* apreensão global do problema.

Estas, e outras, propriedades metrológicas sugerem que o PMAT é um instrumento de medida que garante confiança na identificação do nível de conhecimentos em Matemática medidos. Também legitima a correspondência das capacidades matemáticas avaliadas pelos itens com os temas e os resultados de aprendizagem, ao nível do Ensino Secundário, que vêm a ser mais úteis aos estudantes na Matemática

do Ensino Superior de ciências e tecnologias. Além da identificação do nível de conhecimentos dos estudantes, o PMAT também poderá servir o propósito de comparar esse nível em diferentes anos de ingresso e de diferenciar medidas preventivas do insucesso, em função dos resultados, assim como de avaliar a formação recebida ao longo do primeiro ano, se o PMAT for aplicado em reteste no final do ano letivo, ou mesmo em estudo longitudinal, em anos mais avançados.

As potencialidades do PMAT conferem rigor científico aos seus resultados. Sob o ponto de vista quantitativo, apresentam-se algumas medidas das pontuações obtidas pelos participantes no teste (com 31 itens) que se candidataram ao Ensino Superior com o exame nacional de Matemática A (os participantes das universidades U1 e U3 eram alunos de cursos de ciências e engenharias, enquanto os de U2 frequentavam cursos de ciências económicas).

Pontuação (0 – 31)	Universidade			Total (n=1879)	Género	
	U1 (n=1236)	U2 (n=127)	U3 (n=516)		M (n=1267)	F (n=612)
Min - Max	5 - 31	8 - 29	2 - 28	2 - 31	2 - 31	5 - 30
Média	18,1	16,1	13,6	16,7	17,2	15,8
D. Padrão	4,84	4,44	4,27	5,06	5,20	4,63

Tabela 1: Desempenho dos participantes no PMAT (Matemática A)

Uma média de desempenho igual a 16,7 e um nível médio de competência que corresponde a 55% de taxa de sucesso, são valores que estão aquém do desejável para indivíduos que acabaram de entrar em cursos superiores com uma forte componente em Matemática. Os participantes tiveram, em média, mais facilidade em identificar a resposta certa dos itens de Probabilidades e Estatística e, excluindo o único item de Lógica, mais dificuldade em acertar os itens de Análise.

A interpretação das opções dos participantes, face ao enunciado e às alternativas de resposta de cada item, permitiu identificar e caracterizar os seus conhecimentos. Com base nesta análise, foi possível elaborar uma lista das necessidades de formação dos estudantes, que se distinguiram em conhecimentos (propriedades dos logaritmos, função exponencial e outros) e competências, como a análise crítica dos resultados encontrados, pensamento flexível e aplicação do conhecimento. Também se identificaram diferenças de desempenho entre indivíduos de género e de formação académica diferente: enquanto o género feminino teve mais facilidade em responder a itens que solicitam procedimentos automatizados ou memorização/recuperação de informação memorizada, o género masculino revelou superioridade na visualização geométrica e no raciocínio dedutivo; os participantes provenientes das ciências sócioeconómicas do Ensino Secundário revelaram ter um raciocínio lógico mais desenvolvido do que os das ciências e tecnologias.

Os resultados do PMAT foram articulados com os que se obtiveram em entrevistas realizadas a 25 estudantes de cursos superiores de Engenharia, que tinham participado no PMAT, divididos em dois grupos contrastados quanto aos resultados que tiveram a Matemática no 1.º semestre do curso. Os entrevistados foram questionados acerca da sua perspetiva sobre a transição da Matemática do Ensino Secundário para o Superior. Dessa articulação, foi possível identificar fatores que influenciam o desempenho em Matemática dos estudantes. Além disso, também se fez o esboço de um perfil de exigências para a adaptação ao ensino e à aprendizagem da Matemática do Superior e conseqüente sucesso do desempenho nas unidades curriculares do 1.º semestre.

2.3 Avaliação

Por não existir em Portugal a tradição de construção de testes estandardizados de conhecimentos, nas mais diversas áreas disciplinares, considera-se que o presente trabalho tem, desde logo, o potencial de vir a generalizar o seu impacto, constituindo um contributo para o desenvolvimento pedagógico no ensino superior. Por um lado, demonstra que este tipo de instrumentos oferece uma ferramenta com características muito próprias que lhe conferem objetividade e fundamentação científica na descrição dos conhecimentos dos estudantes, em qualquer ponto do seu percurso escolar, e em qualquer área de conhecimento. Por outro lado, no âmbito mais específico dos cursos de ciências e tecnologias, lança alguma luz sobre os fatores cognitivos e afetivo-motivacionais que determinam o sucesso ou o insucesso nas unidades curriculares de Matemática do 1º ano, e abre desse modo caminho à identificação de práticas pedagógicas dirigidas a prevenir ou remediar as lacunas e dificuldades identificadas nos estudantes.

3 | TRANSFERIBILIDADE

As técnicas de construção do PMAT são as que a literatura recomenda para um teste de conhecimentos estandardizado. Assim, e de modo geral, os procedimentos atrás descritos podem ser adaptados à criação de testes académicos, de qualquer área científica, que tenham o propósito de avaliar conhecimentos de forma objetiva.

4 | CONCLUSÕES

Admite-se que esta investigação, limitada à colaboração de três universidades, é um ponto de partida ou uma inspiração para um possível trabalho de nível mais amplo, caso venham a existir condições para implementar, a nível nacional, ou mesmo internacional, um projeto desta natureza. Um tal estudo poderia ter um enorme impacto na promoção do sucesso académico dos estudantes do Ensino Superior de

ciências e tecnologias, o qual, como é bem conhecido, é tão dependente da aprovação e classificação nas unidades curriculares de Matemática. Sendo o problema das dificuldades em Matemática tão presente no percurso escolar dos estudantes, ao que acresce ser tão determinante das suas opções vocacionais, seria da maior importância, em termos de promoção da formação científica em Portugal, dispor de resultados semelhantes aos do presente estudo, obtidos com um instrumento estandardizado como o PMAT, numa amostra representativa da população de estudantes do Ensino Superior científico e tecnológico português.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação académica e xito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**: Revista da Universidade da Coruña, [Coruña], v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA); AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA); NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (NCME). **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

BLOOM, B. S. (Ed.). **Taxonomy of educational objectives**: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain Edition. New York; Toronto: Longmans, Green, 1956.

BOND, T. F.; FOX, C. M. **Applying the Rasch model - Fundamental measurement in the human sciences**. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2007.

BRESSOUD, D. M. Meeting the challenge of high school Calculus: Introduction. **Launchings**, Macalester College, Saint-Paul, MN, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.macalester.edu/~bressoud/pub/launchings/launchings_03_10.html>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRESSOUD, D. M. Characteristics of successful programs in College Calculus (Poster). **Talks**, Macalester College, Saint-Paul, MN, June 2013. Disponível em: <<http://www.macalester.edu/~bressoud/talks/2013/CSPCC-poster-final.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

GUZMÁN, M.; HODGSON, B.; ROBERT, A.; VILLANI, V. Difficulties in the passage from secondary to tertiary education. **Documenta Mathematica**: Extra Volume ICM III (1998), Berlin, p. 747-762, 1998.

HALADYNA, T.; DOWNING, S.; RODRIGUEZ, M. A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. **Applied Measurement in Education**, [SI], v. 15, n. 3, p. 309-334, 2002.

MONTEIRO, M. H. **Conhecimentos de Matemática dos estudantes à entrada do ensino superior de ciências e tecnologia**: contributo para a definição de um perfil de exigências. 2016. Tese de doutoramento em Matemática - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Algarve, Faro, 2016.

PONTE, J. P. O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? In: CNE (Ed.), **O Ensino da Matemática**: Situação e Perspectivas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2003. p. 21-56.

WU, M.; ADAMS, R. **Applying the Rasch model to psycho-social measurement: a practical approach**. Melbourn: Educational Measurement Solutions, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS

Natalia Ribeiro Ferreira

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís - MA

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís - MA

RESUMO: No presente estudo discute-se a experiência de alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social da rede pública de ensino, por meio da atividade denominada Atos de Leitura Triangulada, que se configura pela mediação da extensão universitária articulada ao ensino e à pesquisa no Projeto Escola Laboratório.

PALAVRAS-CHAVE: Atos de Leitura Triangulada. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT: In this study we discuss the literacy experience and literacy of boys and girls in situations of social vulnerability teaching the public through the activity called Acts of triangulated Reading. Which is configured through the mediation of the articulated university extension education and research in laboratory school project.

KEYWORDS: Acts of triangulated Reading. Literacy. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Falar de alfabetização, letramento e vulnerabilidade social na atualidade significa mergulhar em um campo de conhecimentos diversificados e desafiadores. Nesse sentido, situa-se um nível de complexidade desse campo oriundo das especificidades, tanto da perspectiva de alfabetizar letrando como, na prática, possibilitar que crianças em situação de vulnerabilidade social se apropriem da língua materna.

Nos últimos anos, a alfabetização e o letramento começaram a desenharem-se como campo de conhecimentos específicos de aprendizagem da língua materna. Surgiram assim, diversas explicações teóricas que alargaram a concepção de alfabetização vista apenas como aquisição de um código de escrita, para uma apropriação de um sistema de representação da língua como instrumento cultural complexo. Situam-se ainda, os letramentos múltiplos como possibilidades reais nesse processo de aprendizagem.

Compreender a escola como território de conflitos e a perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo articulador das práticas de ensino, possibilitaram-me ver a escola por dentro, com suas contradições e lutas. Entretanto, com

suas janelas de oportunidades, como uma agência formadora em potencial, como em um *continuum*, escola e universidade, de forma interativa, formam professores e professoras alfabetizadores.

Assim, tratar do alfabetizar letrando com crianças vulneráveis é colocar em discussão o papel da escola como promotora de educação, do educador como instrumento principal de tais práticas e do educando como elemento fundamental do processo de aprendizagem. Entretanto, podemos observar que por lado houve a grande expansão da escola pública, por outro, ainda não conseguimos inserir uma educação de qualidade para esse público historicamente excluído (CASTRO, 2010).

Essas questões incitam a dizer que esse processo de “exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003, p. 44).

A escola vem, assim, trabalhando em sentido duplo, abrindo vagas aos alunos das classes populares e também os excluídos, em muitos casos focando somente os erros, pois dentro do processo educativo cada um é responsável por si. O que tem levado maior parte dos educandos a se fecharem e desistirem, pois na maioria das vezes os seus esforços não são reconhecidos (DUBET, 2003).

Tais fatores supracitados fizeram surgir alguns questionamentos ao entrarmos em contato com o campo de pesquisa, a U.I.J.G.C (escola da rede estadual do Maranhão), onde é desenvolvido o Projeto Escola Laboratório – PEL. Sendo assim, em função dos Atos de Leitura Triangulada (ALT) foi que surgiu a categoria Vulnerabilidade Social e questões como: O que são os Atos de Leitura Triangulada e como eles geram apropriação de saberes sobre alfabetização e letramento pelos meninos e meninas dos anos iniciais do ensino fundamental que estão em situação de vulnerabilidade social? Quais os fundamentos teórico-metodológicos dos ALT e como promovem a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social? Quais as contribuições do PEL na formação dos discentes do curso de Pedagogia? Como a escuta contribui no processo de apropriação da língua materna de educandos socialmente vulneráveis?

Tendo em vista esses questionamentos, a pesquisa teve como objeto de estudo *analisar as contribuições dos Atos de Leitura Triangulada no processo de Alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social e a relação de sentido destes no processo de apropriação da leitura.*

Para isso, a presente pesquisa teve como principais bases teóricas as concepções pedagógicas de Freinet (1998) e Paulo Freire (1989), na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007), na Teoria da Atividade segundo Leontiev (1978), nos escritos do francês Élie Bajard (2008), no sociólogo Bernard Charlot (2000), em Ferreira (2009), Soares (1998), dentre outros que discutem a temática abordada.

Os procedimentos metodológicos abordados na pesquisa basearam-se no estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2005) caracteriza-se como uma

instância particular dentro do processo educativo, onde o pesquisador – instrumento principal da pesquisa – estará em contato constante com os agentes sociais. Assim, ancorados no estudo de caso do tipo etnográfico, buscamos responder o que acontece nos Atos de Leitura Triangulada, que promoveu a alfabetização de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social. Optamos pela abordagem qualitativa, pois consideramos que essa abordagem não se apresenta imutável, deixando assim, que os investigadores explorem sua imaginação e criatividade ao buscar novos aspectos na investigação. Para conduzir e guiar todas as opções práticas da pesquisa, usamos o conceito de *campo* do sociólogo Pierre Bourdieu (2002), que nos levou a verificar que o objeto não está isolado daquilo que está ao seu redor, ou seja, analisamos o conjunto dos elementos relacionado ao objeto de forma relacional.

O trabalho encontra-se configurado da seguinte forma: primeiramente iremos apresentar os Atos de Leitura Triangulada e seus fundamentos; em seguida, será feita uma análise do processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

2 | A ALFABETIZAÇÃO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA

Falar sobre vulnerabilidade social no que tange à alfabetização de crianças com histórico de insucesso escolar configura-se como algo permeado por inquietações, ainda mais quando nos encontramos em um cenário repleto de desigualdades no campo social, cultural e econômico. Assim, o Projeto Escola Laboratório, por meio dos Atos de Leitura Triangulada, consubstanciou em elemento fundamental no processo de alfabetização e letramento como veremos a seguir.

2.1 Conhecendo os Atos de Leitura Triangulada

Os ALT, atividade criada em vista de promover a alfabetização de crianças com dificuldades na apropriação da leitura e da escrita, foi sistematizado para atender no tempo de cinquenta minutos e em cinco momentos denominados como: *entronização*, *leitura mediada*, *leitura conjunta*, *o desafio de ler* e *produção da escrita*.

O primeiro Ato foi denominado de **entronização**, que se caracteriza como a preparação para o acesso aos livros e portadores de textos diversos, tendo em vista o acesso à cultura letrada, ou seja, nesse ato a criança inicia a exploração dos elementos gráficos, das ilustrações, editora e autores. Nesse momento os meninos e as meninas têm liberdade para folhear os materiais disponíveis, levantando as ideias do conteúdo do livro, observarem as imagens, fazendo, assim, a primeira leitura.

Em seguida, por intermédio do mediador, as crianças entraram em consenso sobre qual livro seria lido. Neste primeiro momento os autores que fundamentam este ato são Vygotsky (2007), Bajard (2012) e Foucambert (1994). Segundo o último, não

basta apenas alfabetizar, é preciso leiturizar, é preciso que as crianças escolham seus textos, desenvolvendo a sua autonomia de leitor.

Esse ato potencializa a formação de um leitor crítico. No momento em que é permitida a autonomia da escolha a criança, ela começa a fazer uma relação de sentido com o livro, pois a envolve no processo como agente ativa e capaz de fazer opções, como afirma Bajard (2012).

O segundo Ato é a **leitura mediada** por alguém que já se apropriou e alcançou o nível mais ampliado de desenvolvimento do ato de ler. Então, após a escolha do portador, consentida pelos três – mediador e as duas crianças – para ser lido naquele momento, a leitura acontece de forma pausada, pois faz-se importante a identificação apontando para o que está sendo lido. Esse momento de escuta, segundo Bajard (2007), é importante por proporcionar aos ouvintes uma interação direta com o que está sendo lido, uma vez que na escuta do texto o aluno, mesmo não tendo domínio da leitura, se sente parte dela, pois consegue dar significação ao que ouve.

O segundo ato também se consolida como um instrumento importante para as crianças, pois através do mediador, elas conhecem a sonorização do texto e as imagens gráficas. Pode-se afirmar como sendo a elaboração de um segundo sentido, já que no primeiro ato ela tem o sentido da escolha (BAJARD, 2002).

No terceiro Ato a tutora faz a **leitura conjunta** com uma criança de cada vez. Esse momento dá apoio ao leitor que está em processo de apropriação da língua materna. Nessa etapa todos leem, escutam e nenhum dos alunos se sente inferior ao conhecimento de um que já domine a leitura, todos participam de acordo com suas possibilidades e vão se apropriando de informações por meio de uma experiência direta com o ato de ler lendo. Resultante de um esforço intelectual que, com base na afetividade dos agentes sociais do projeto para com as crianças, ler, decifrar e compreender ganha contornos de atos de leitura por triangulação e forte intencionalidade.

Esse ato ancora-se estritamente em Vygotsky (2007) pelo fato de a leitura ser exatamente mediada. Assim, entra em ação a zona de desenvolvimento proximal, em que a criança só consegue fazer a leitura com a ajuda do tutor, resultando no desenvolvimento real, no qual a criança no ato à frente consegue ler sozinha.

No quarto Ato a criança é **desafiada a ler** sozinha o texto anteriormente lido pela tutora. Em seguida, a outra criança também é **desafiada a ler**, fechando o ato de triangulação e, como ocorre a leitura de ambos os participantes da triangulação, os alunos tutoriados tendem a prestar atenção no intuito de compreender, apreender o lugar das palavras no texto, das imagens e a que frases e palavras se referem, muitas vezes, no momento da leitura, produzindo as ações apresentadas pelo tutor como a leitura de forma pausada e apontando com o dedo ou o lápis.

Nesse momento de exercício de leitura pelos alunos, o texto recebe um novo olhar; as expressões no tom de voz são diferentes, dando a cada ato de ler uma nova vida. E é importante ressaltar que os meninos e as meninas, no ato de ler, são livres para ler o texto ou fazer as modificações a partir da imagem ou palavra que veem,

ou seja, duas pessoas escutam o que ela consegue ler, do jeito que sabe. Para este quarto ato nos apoiaram os escritos Bajard (2007) e Freire (1979), pois os alunos têm liberdade para não apenas ler o que está escrito, mas transformá-lo.

O quinto ato denominado **produção da escrita** é o momento de objetivação da compreensão do texto lido por meio de desenhos, escrita espontânea, reescrita de texto. Os meninos e meninas sentem-se leitores e produtores de um conhecimento, de seus próprios textos, porque eles se apropriam de algo para escrever e falar, desenvolvendo linguagens. As crianças não são obrigadas a escrever, por isso elas têm liberdade para expor o que escutaram pelo desenho, que é uma das atividades em que conseguimos compreender como a criança vê o texto; nesse ato a criança se sente à vontade para falar de si e de como se sente no espaço onde o projeto é desenvolvido. Este ato apoia-se na teoria da Atividade de Leontiev (2005) e na escrita como instrumento cultural complexo de Vygotsky (2007).

Nos momentos do agrupamento para os Atos de Leitura Triangulada, as crianças podem sentar com o colega que quiserem ou podem ser colocados com um aluno que já tenha desenvolvido uma competência na leitura ou escrita.

Em síntese, os Atos de Leitura Triangulada são: leituras feitas pela estagiária-tutora; leitura conjunta: tutora e aluno; leitura feita pelo alfabetizando, culminando com a produção escrita do leitor em processo de apropriação da escrita.

Assim, ao observar os cinco momentos que interagem e se completam, é possível afirmar que os ALT possibilitaram aos educandos envolvidos entrarem em contato com a tríade: livro, habilidade de leitura e intimidade (CHARTIER, 1991).

2.2 Alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social

Discutir alfabetização e letramento na atualidade se coloca ainda como uma tarefa carregada de desafios. Nas últimas décadas o campo da alfabetização veio se complexificando e por consequência, o campo do letramento também tem alargado o seu conceito.

Assim, com pouco aprofundamento teórico, era considerada alfabetizada aquela pessoa que sabia ler e escrever; por sua vez, letrado era aquele indivíduo que sabia ler e escrever, e ainda respondesse adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Em decorrência desses conceitos *empobrecidos*, por vezes, ambos confundidos e até fundidos. Nessa perspectiva, ao longo das últimas décadas, os conceitos de alfabetização e de letramento foram se reformulando e se redefinindo por diversos autores do cenário nacional e internacional.

Tfouni (1995) enfatiza que enquanto a alfabetização ocupa-se da apropriação da linguagem escrita pelo indivíduo ou por grupo de indivíduos, o letramento se amplia e centra-se nos aspectos sócio-históricos de um sistema escrito para uma sociedade.

Para Soares (2004, p. 97), alfabetização e letramento têm conceitos distintos. A

alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” e o letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Segundo a autora, essa distinção se faz importante, pois os dois processos “distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”.

Assim, apesar das diferenças, a autora enfatiza que ambos devem ser trabalhados de forma indissociável, isto é, deve-se alfabetizar e letrar, por meio de portadores diversificados como revistas, jornais, livros, folhetos e etc. E ainda as práticas de alfabetização e letramento devem fazer sentido e estarem ligadas à vida do aluno. Por isso, não se pode primeiro alfabetizar e depois letrar, esta prática deve ser abolida.

O PEL por meio dos ALT tem oportunizado às crianças a se expressarem, como destacado por Rosa (2014) em entrevista concedida para este estudo,

Os ALT se consubstanciam como uma comunidade leitora é essa comunidade interagindo, sem ninguém colocar pra si uma obrigação, eu tenho que ler por que a tia quer que eu leia e sim por que eu tô gostando de fazer parte dessa triangulação. Uma das grandes contribuições e da parte das atividades, para as crianças escreverem livremente. Então o texto lindo é importante, eu colocar a criança para copiar para reproduzir a escrita, mas no momento em que ela vai, ela se manifesta como ela sabe, no momento em que ela utiliza esse conhecimento sobre a língua para comunicar o pensamento dela, fazendo uma narrativa, fazendo uma escrita, então isso é carregado de sentido.

Sentido que só é significativo por fazer com que a criança sinta o desejo de se expressar, de se comunicar, sinta a necessidade de aprender, porque não vem de fora para dentro, mas de dentro para fora. Assim, práticas como as do PEL têm oportunizado às crianças uma alfabetização entrelaçada a práticas de letramentos e de expressão da escrita ou, como diria Soares (1998), tem alfabetizado e letrado em um contexto onde a escrita e a leitura fazem sentido e estão ligadas à vida dos alfabetizando.

Nesse sentido, o PEL, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vem ao longo de dezenove anos, propiciando que meninos e meninas em situação de fracasso, muitas em situação de vulnerabilidade social, se apropriem da leitura e da escrita com significação e sentido.

Assim, foi de suma importância saber quem eram essas crianças em situação de vulnerabilidade social. Como elas se sentem? Esses meninos e meninas são crianças oriundas de famílias desestruturadas, que têm pouco ou nenhum poder aquisitivo e vivem abaixo da linha da pobreza. Essas crianças, ao entrarem na escola, sentem-se fragilizadas, inseguras e emersas de incertezas e não pertencimento ao ambiente em que vivem. Tal fato tem contribuído de forma significativa para o grande número de alunos com dificuldade na apropriação da língua materna – em situação de fracasso escolar. Ao percebermos isso, notamos que esses meninos e meninas se encontram em dois planos de vulnerabilidade social, como veremos na figurar a seguir.



Figura 1: Triangulação de vulnerabilidade social em que as crianças estão expostas

Fonte: Pesquisa e estudo do Projeto Escola Laboratório – PEL

Segundo Silva (2007, p. 8), a vulnerabilidade social revela-se em dois planos: estrutural e subjetivo. “No plano estrutural pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incertezas, insegurança, de não pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores”. Assim, através da pesquisa, da observação e por meio das narrativas das histórias de si e pelo próprio comportamento dos educandos, notamos que ao iniciarem as atividades do PEL, esses meninos e meninas encontravam-se em dois planos de vulnerabilidade social.

Conhecer, aprender a escutá-las e dar voz a elas foi o que nos possibilitou perceber que estavam nos dois planos de vulnerabilidade. As crianças da escola campo, como destaca Rosa (2014), “eram compreendidas em função dos lugares que elas moravam, com quem elas moravam, com quem elas vivem e do que os pais tinham”. A escola fazia uma leitura negativa dos seus educandos, o que vinha gerando o “fracasso escolar”, o sentimento de não pertencimento daquele espaço e principalmente a exclusão (CHARLOT, 2000).

Assim, esses fatos exigiam de nós uma leitura positiva ou otimista da realidade daqueles educandos. Como destaca Charlot (2000, p. 30), fazer

uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, pergunta-se o que sabem (apesar de tudo), o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura promover.

Nesse sentido, buscamos não recriar, não apontar os erros, mas entender o fato de aquela criança não ter conseguido se apropriar da leitura e da escrita. Isto é, fizemos uma nova leitura daquele educando, lemos de outro modo o que era lido com ausência pela “leitura negativa” (idem). A leitura positiva feita pelo PEL desmistificou as narrativas de si, narrativas de incapacidade do que queriam ser ou fazer.

E por que ouvir as crianças que fazem parte dos ALT? Porque elas têm muito a

dizer e muito a ensinar. Ao escutá-las, não apenas damos a oportunidade de falarem o que sentem, mas nos oportunizamos compreendê-las. “Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos” (FERREIRO, 2009).

Foram muitas as narrativas de si nos ALT; meninas esperanças por alguém que as escutasse, mas não as julgasse. Crianças que têm escutado ao longo da sua trajetória escolar apenas os erros cometidos, as palavras escritas erradas e a comparação de si com os outros coleguinhas que se apropriaram da língua escrita.

Nessa perspectiva, as crianças chegam ao projeto inseguras e incertas de seu lugar naquele campo. Muitas delas afirmam que não vão aprender, pois são incapazes e “burras”. Essas crianças não afirmavam isso por se acharem “incapazes” ou “burras”, mas porque as fizeram acreditar em sua incapacidade.

Nessa parte daremos voz aos meninos e meninas que participaram do PEL. Assim, elas serão representadas por quatro crianças, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Aqui elas serão descritas com E1, E2, E3 e E4.

Educando	Idade	Gênero
E1	10 anos	Feminino
E2	10 anos	Feminino
E3	10 anos	Masculino
E4	11 anos	Masculino

Quadro 1: Caracterização das crianças selecionadas para o estudo

Fonte: Registro pesquisa de campo

No quadro acima, as crianças selecionadas têm idades aproximadas. A escolha desses meninos e meninas foi motivada por suas histórias de vida. Educandos em situação de fracasso e que estavam em dois planos de vulnerabilidade social (estrutural e subjetivo). Nessa perspectiva, destacaremos algumas das narrativas de si e sobre os ALT que elas fizeram no momento de mediação.

No momento dos atos era perceptível que aqueles cinquenta minutos ou uma hora representavam para eles um novo jeito de aprenderem a ler e a escrever. Aquele momento tinha um significado maior, eles podiam falar, escolher e se expressar do jeito que sabiam sem nenhum pré-julgamento de suas capacidades.

O quinto ato era o momento de expressão da escrita, mas também era o momento em que podiam falar de si, narrarem histórias suas e por meio das narrativas pedirem socorro, pois finalmente haviam achado alguém que as escutassem e assim conseguiram ver sentido e significação na apropriação da linguagem escrita. Isso só foi possível, pois foram mobilizados por uma leitura positiva (CHARLOT, 2011).

Educandos	Narrativas de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social
E1	Tia, eu tenho muito medo do meu padrasto, ele tá preso e disse quando sair da cadeia ele vai matar minha mãe. Eu tenho muito medo dele tia. Eu não quero que ele saia de lá, tenho medo dele tia... Tenho muito medo dele fazer mau pra minha mãe e pro meu irmão.
E2	eu vim para o projeto porque eu não sei ler, mas tia eu sabia ler, eu apenas desaprendi. É muito triste, a história a senhora quer saber? Sim. Eu Desaprendi a ler quando presenciei o meu pai morrendo. Nós estávamos juntos e começaram a correr atrás dele, ele segurava a minha mão e dizia pra mim correr também e não olhar para trás, ao chegar próximo de casa ele pediu que eu entrasse e fecha-se a porta, mas eu não consegui tia, eu não queria deixar meu pai morrer, eu fiquei parada na porta, eu congelei tia, como ele viu que eu não conseguir fecha a porta, ele foi fechar ai deram tiro nele e ele caiu morto na porta de casa. Eu gostava muito do meu pai, ele me amava muito tia tudo que ele tinha ele dividia comigo. Eu lembro que o último presente que ele tinha era um bombom e ele dividiu comigo.
E3	“Tia eu não gosto do meu padrasto por que ele bate muito na minha mãe, ni mim e nós meus irmãos. Ele chega bêbedo e quebra tudo. Eu queria que ele fosse embora e ficasse só eu, minha mãe e meus irmãos, eu ia ser mais feliz eu amo muito minha mãe”.
E4	“Tia eu não moro com minha mãe, eu moro com minha tia, meu irmão e meu primo. Eles dois são muito inteligente tia e são mais novo do que eu. Queria muito aprender a ler, eu queria muito ser inteligente. Eu não sei ler, eu sou burro, não consigo fazer nada. Tia todo mundo fala que sou burro. Meu irmão mais novo sabe ler, meus colegas lá da sala sabem ler e só eu não sei. [...] Eu não vou aprender, não consigo aprender a senhora tá perdendo seu tempo comigo, tô avisando”.

Quadro 2: A narrativa de si dos educandos no momento dos ATOS

Fonte: Registro da pesquisa etnográfica

As narrativas acima falam muito dessas crianças. No momento da triangulação foram contadas histórias que não foram ditas antes, pois faltava confiança e alguém para escutá-las e compreendê-las.

As crianças E1 e E3 relatam ao mediador, no quinto momento dos atos, seus medos e os seus desejos. Já E2 justificou à mediadora em um dos momentos dos atos o trauma que sofreu e o bloqueio que sentiu. Na narrativa de E4 observa-se que era um menino amargurado por uma leitura negativa no ambiente familiar e na escola.

Por meio das narrativas é perceptível a confiança que as crianças têm no mediador ao expor suas emoções. Isso é fundamental na relação professor-aluno, pois influencia e tem contribuído de forma significativa na aprendizagem dos meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social inseridos no PEL. Para Vygotsky (2000, p. 146),

O aspecto emocional do individuo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objetivo de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo.

O autor ainda complementa que:

A emoção não é uma ferramenta menos importância que o pensamento. A

preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do pensamento educativo (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Assim, podemos perceber que o emocional está diretamente ligado à vida escolar das crianças. Saber ouvir, dialogar, deixar que elas se expressassem foi de fundamental importância no processo de alfabetização das crianças, pois os fatores externos têm influenciado suas aprendizagens.

Ao serem tratadas de forma afetuosa pelos mediadores, as crianças foram criando uma relação significativa com o PEL. Nessa perspectiva, as crianças começaram a narrar aspectos significativos dos ALT.

Educandos	Narrativas de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social
E1	Tia eu gosto muito de tá aqui, a senhora me chama todo dia que vier aqui. Eu gosto muito de ler os, também gosto da senhora e da tia Marise, não tia eu gosto das outras tias e do tio também, a atividade que a gente faz aqui é legal, não é chata igual a lá da sala.
E2	Eu gosto dos livros do projeto. Eu gosto de ler o leão e o camundongo. Eu gosto de ler e ouvir a tia Cynthia fazer leitura.
E3	Tia eu gosto muito de tá aqui, aqui nos lemos muitos livros. Eu gosto muito do livro bruxa e bruxa venha a minha festa e dos sete cabritinhos também. Aqui é legal eu gosto, aqui todo mundo é legal.
E4	Tia eu gosto de vim pra cá porque a gente aprende a ler novas histórias atividades e as professoras são muito legais com a gente e também a gente faz desenhos muitos legais e aprender, a saber, ouvir um colega. Nos livros aprendemos muitas coisas.

Quadro 3: A narrativa dos educandos de significação

Fonte: Registro da pesquisa etnográfica

Acima são trechos retirados das narrativas das crianças no momento dos ALT. Cada uma delas expõe de forma significativa o momento de mediação. Em suas falas percebemos a relação de sentido que elas fazem com livros, do “gostar de ler”. Em sua narrativa, E1 demonstra além do gosto pelos livros, o sentimento que tem pelos mediadores. E2 relata que gosta de ler e de ouvir a mediadora fazer leitura. E3 relata que gosta de estar no PEL, pois lá lê livros, o que impulsiona a pensarmos que na sala de aula ele não os lê. Ao narrar sua experiência no projeto, E4 conta que aprende a ler novas histórias e demonstra o gosto que tem em fazer as atividades, assim como os demais, demonstra a relação afetuosa com os mediadores.

A afetividade atua de forma eficaz na aprendizagem dos alunos. Quando o professor é afetuoso possibilita uma formação mais humana, pois nem sempre, como observamos nas primeiras narrativas, as crianças têm um ambiente social e familiar adequado para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, para que os alunos possam se desenvolver é necessário que não se separe o pensamento do afeto (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Vygostky (2003, p. 121),

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor os exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

Saber o que os educandos sentem é essencial para construirmos atividades com significação e sentido. Suas emoções revelam muito de si e os bloqueios que sentem no processo de apropriação da leitura e da escrita. Daí a importância de escutá-las, pois ao narrarem fatos vividos e percebidos, elas nos permitem a recriar um novo caminho para uma aprendizagem emocionalmente estimulante e significativa.

3 | CONCLUSÃO

Este estudo se propôs investigar as mediações extensionistas por meio dos Atos de Leitura Triangulada com meninos e meninas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social, e as contribuições deste estudo na apropriação da leitura com significação e sentido. Assim, para alcançar o objetivo proposto foi necessário delimitar o percurso metodológico para analisar o campo de pesquisa.

Conclui-se que as crianças inseridas nos momentos de mediação, não apenas se alfabetizaram, mas foram letradas, o que possibilitou mudanças significativas de comportamento no PEL e nas suas respectivas salas de aulas. Do mesmo modo, os discentes do curso de Pedagogia envolvidos no projeto de extensão, se apropriaram de práticas docentes inovadoras por meio dos ALT, o que nos permite dizer que houve uma relação dialógica entre Universidade e Sociedade – uma extensão-comunicação –, onde ambos ensinaram e aprenderam.

Percebemos que o que acontece nos ALT e que promove a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social é a mobilização para aprender. Isso ocorre, pois não são pré-julgados, reprimidos e nem são focados os erros no processo de aprendizagem. Os meninos e as meninas são vistos como agentes ativos do processo e respeitados como crianças. Além disso, a afetividade contribuiu de forma significativa, pois como ressalta Vygotsky (2003), pensamento e afeto são indispensáveis para a aprendizagem. Assim, a afetividade dos bolsistas e da coordenadora do PEL foi o que propiciou uma relação de sentido e ajudou os educandos a superarem as dificuldades. Igualmente, a inserção na cultura letrada por meio de portadores diversos também gerou mobilização, fazendo com que 95% dos educandos participantes do projeto se apropriassem da leitura e da escrita.

Portanto, podemos concluir que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no PEL foi o que corroborou para a sistematização dos ALT que se consubstanciam como inovação pedagógica ao propiciar que meninos e meninas em situação vulnerabilidade social se apropriem da leitura e da escrita, ao passo que os futuros professores foram envolvidos em uma experiência concreta “que colabora para

a estética de um *habitus* professoral” (ROSA, 2010, p. 13). Houve também mudanças nas práticas das docentes da escola campo e na leitura que faziam das crianças.

REFERÊNCIAS

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

Da escuta de texto à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, pp. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CASTRO, Jane Margareth de. Educação e pobreza: provocações ao debate. In: **Vulnerabilidade Social e Educação**. Salto para o futuro. Ano XX. Boletim 19- novembro de 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. In: **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, n. 10, pp. 89-96, 2009. Acessado: 28 de novembro de 2013.

CHARTIER, Roger. As práticas de leitura. In: ARIÈS, P.; DUBY, P.(Org). **Histórias da Vida Privada 3** – Da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Canta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**., São Paulo, v.23, n.1/2, pp.185-195, jan/dez. 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539 - 555, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acessado: 28 de novembro de 2013.

DAUSTER, Tania. Jogos de inclusão e exclusão sociais: sobre leitores e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro. In: YUNES, Eliana; Oswald, Maria Luiza. **A experiência da Leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**: São Paulo, 2009.

FERREIRO. Emília. **Passado e presente dos verbos ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2009.

FINO, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: Alice Mendonça; António V. Bento (Orgs). **Educação em Tempo de Mudança** (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexei Alexeievich, A Vida e o Caminho Criativo de A. N. Leontiev. **Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia**. Vol. 43, Maio 2005, p. 8/69. Disponível em: [http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+\(TRADU%C3%87%C3%83O\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+(TRADU%C3%87%C3%83O).pdf).

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Logo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

UFMA. **PROJETO ESCOLA-LABORATÓRIO**. 2007. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=2389>>. Acesso em: 28 maio 2014.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **O lugar da extensão universitária nos entre-lugares da formação de professores: O estágio supervisionado como lugar de fronteira**. In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, Santa Fé, UNL: 2011. pp. 1-15. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/o-lugar-da-extensao-universi>>. Acesso em: 28 maio 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995. 115 p.

O ENTENDIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR SOBRE O CONCEITO DA HOMOSSEXUALIDADE

Joseanne Aparecida Marmaldo Levi

Escola Superior de Educação Almeida Garrett –
ESEAG

Lisboa – Portugal

RESUMO: No presente trabalho realizamos pesquisa de campo de natureza qualitativa e quantitativa, com apoio bibliográfico e documental. Trata-se do papel da escola frente à discriminação e o preconceito dos alunos homossexuais. Sabe-se que as discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, geram atitudes de violência homofóbica, que tem sido produzida e reproduzida em todos os espaços da vida social brasileira, incluindo a escola. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi buscar a percepção dos sujeitos participantes na escola sobre o tema em questão. Na metodologia adotada foram escolhidas de modo aleatório nove escolas da rede pública na cidade de São Luís no estado do Maranhão, com a participação dos gestores, professores, pais ou responsáveis pelos alunos e os alunos, sendo que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram vínculo/interação com turmas do 1º ano do ensino médio. A coleta de dados aconteceu no período do mês de setembro a outubro de 2014, todos os questionários foram aplicados dentro do espaço escolar com perguntas abertas e

fechadas. Os que participaram descreveram sua percepção sobre a temática através dos instrumentos aplicados, com o objetivo de saber como a escola tem enfrentado as problemáticas da discriminação e do preconceito. Os dados coletados foram categorizados com as variáveis: gênero, idade, religião, profissão, renda e questões sobre a discussão sobre a sexualidade, sua diversidade e especificamente sobre a homossexualidade. Na análise dos resultados das variáveis dos questionários dos alunos em relação à homossexualidade ser normal, apresentou correlação à religião, aceitação da homossexualidade e ação ao descobrir que seu(ua) irmã(o) é homossexual. Revelando ainda ser um grande tabu na escola com relação aos seguintes fatores: religião, sexo, idade, estado civil, grau de escolaridade e papel dentro e/ou fora da escola, denotando a necessidade de se reverem as concepções sobre o papel da escola ajustada à prática de inclusão, devendo assim ultrapassar o discurso desassociado da práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexualidade. Escola. Discriminação.

ABSTRACT: In the present study we conducted qualitative and quantitative field research, with bibliographic and documentary support. This is the front of the school paper to discrimination and prejudice gay students. It is known that gender

discrimination, ethnic, racial and sexual orientation, generate attitudes of homophobic violence, which has been produced and reproduced in all areas of Brazilian social life, including school. Thus, the objective of this research was to seek the participants' perception subject at school on the topic in question. In the methodology adopted were chosen at random nine public schools in the city of São Luís in the state of Maranhão, with the participation of managers, teachers, parents or guardians of pupils and students, and all subjects involved in the research showed bond / interaction with the 1st year of high school classes. Data collection occurred in the month of the period from September to October 2014, all questionnaires were applied within the school space with open and closed questions. Those who attended described their perception of the issue through the instruments used in order to know how the school has faced the problems of discrimination and prejudice. Data were categorized with the following variables: gender, age, religion, profession, income and questions about the discussion of sexuality, its diversity and specifically on homosexuality. In analyzing the results of student questionnaires the variables in relation to homosexuality normal, correlated to religion, acceptance of homosexuality and action to find your (ua) Sister () is gay. Revealing still a big taboo in school with respect to the following factors: religion, sex, age, marital status, educational level and role within and / or outside the school, indicating the need to revise the conceptions of the role of the adjusted school the practice of inclusion and should thus exceed the disfellowshipped discourse of praxis.

KEY WORDS: Homosexuality. School. Discrimination.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 3º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, os cidadãos, além de terem direito à educação, têm garantido o princípio da igualdade no que se refere ao acesso à escola e à permanência nela, um dos nossos focos de discussão.

A escola é um espaço democrático de direito, onde, apesar de a sexualidade/homossexualidade, na sua variedade, ser um tema que está em voga, encontramos dificuldade de compreensão a seu respeito por parte da comunidade escolar. De acordo com Louro (1999), a discussão sobre a homossexualidade ainda é encarada como algo contagioso e que deve ser evitado mesmo tendo o sujeito homossexual presente no ambiente escolar, pois do contrário, pode ser encarada como uma “adesão” à homossexualidade.

Discute-se discriminações e preconceitos apoiados em construções sobre a sexualidade, enfatizando a discriminação aos homossexuais nas escolas, tanto pela sua gravidade, por ser uma violação de direitos humanos, quanto pela escassa literatura sobre o tema. Na maioria das escolas brasileiras, tem se constatado que educadores sentem-se despreparados para enfrentar a temática da educação sexual em suas salas de aula: 60% dos professores afirmaram não ter conhecimento suficiente para

lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula. Segundo relato de uma professora de Ourinhos em São Paulo “Fazer com que o corpo docente participe da abordagem do tema é difícil, porque os professores também trazem seus dogmas” (UNESCO, 2004).

A Resolução nº 242/2010 - Conselho Estadual de Educação do Maranhão – trata de orientar e normatizar as relações sociais implicadas no contexto educativo, frente ao preconceito e à discriminação que caracterizam as relações sociais de um modo geral e no contexto educativo de modo específico. Segundo a UNESCO, (1990) os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Sabemos, de antemão, que não bastarão as leis se não houver a transformação de mentalidades e práticas; daí o papel estruturante de se desenvolverem ações que promovam a discussão desse tema, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, palestras informativas, discussões educativas nas salas são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito.

Portanto, o tema desta pesquisa faz-se necessário, a fim de ser explorado por parte daqueles que pretendem propor alternativas de entendimento e/ou superação dos impactos causados na escola pelo contexto histórico, cultural e religioso, os quais influenciam na construção do ser. Neste caso, estudar sobre a inclusão da homossexualidade, tendo em vista os preconceitos há muito tempo enraizados na sociedade. Assim, o nosso interesse em estudar essa temática com vistas à inclusão do aluno homossexual foi motivado a partir da reflexão sobre a seguinte assertiva de Freire (2011, p. 36): “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.”

MÉTODO

Foram escolhidas, de modo aleatório, nove escolas da rede pública na cidade de São Luís, no estado do Maranhão, com a participação dos gestores, professores, pais ou responsáveis pelos alunos e os alunos, sendo que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram vínculo/interação com turmas do 1º ano do ensino médio. A coleta de dados aconteceu no período do mês de setembro a outubro de 2014. Todos os questionários foram aplicados dentro do espaço escolar com perguntas abertas e fechadas. Os que participaram descreveram sua percepção sobre a temática através dos instrumentos aplicados com o objetivo de saber como a escola tem enfrentado as problemáticas da discriminação e do preconceito. Os dados coletados foram categorizados com as variáveis: gênero, idade, religião, profissão, renda, e questões sobre sexualidade, sua diversidade e especificamente sobre a homossexualidade.

RESULTADOS

A análise dos resultados das variáveis dos questionários dos alunos em relação à homossexualidade ser normal, apresentou correlação à religião, aceitação da homossexualidade e (re)ação ao descobrir que seu(ua) irmã(o) é homossexual. Revelando ainda ser um grande tabu na escola com relação aos seguintes fatores: religião, sexo, idade, estado civil, grau de escolaridade e papel dentro e/ou fora da escola, denotando a necessidade de se rever as concepções sobre o papel da escola ajustada à prática de inclusão, devendo assim ultrapassar o discurso desassociado da práxis.

Em análise correlacionando as categorias dos vários profissionais da educação e ao presenciar alguma situação de discriminação relativa à orientação sexual na escola, a maioria, dentre professores, 60%, e profissionais da escola, 87,50%, responderam que nunca presenciaram situação de preconceito; 50% dos supervisores e 22,50% dos professores presenciaram ação discriminatória entre alunos e todos os outros profissionais também presenciaram ação discriminatória entre alunos. Os professores também relataram presenciar discriminação da direção, dos professores, funcionários, pais, das mães e/ou dos responsáveis, e um supervisor refere ter presenciado ato discriminatório de pais, mães/responsáveis.

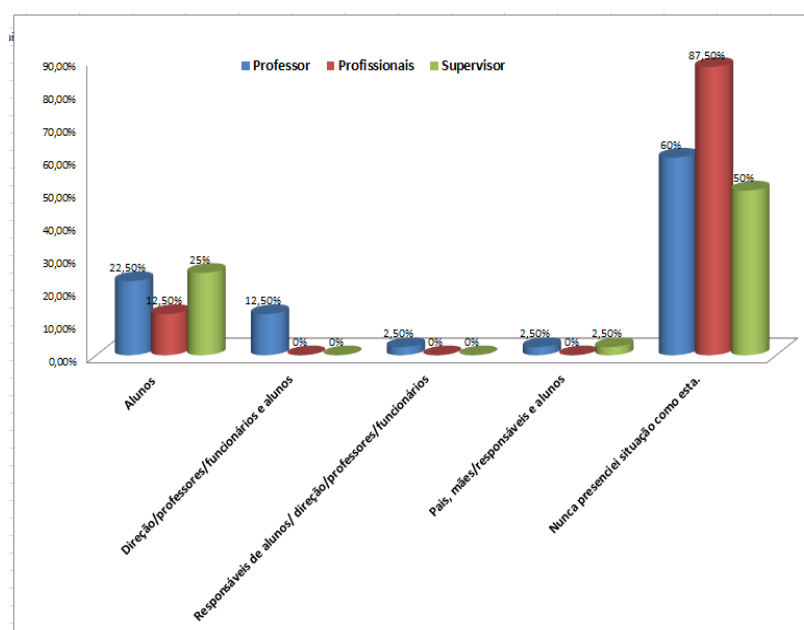


Gráfico 1 – Discriminação na escola a partir da visão dos sujeitos escolares

Fonte: Construção da autora com base em informações fornecidas pelos Professores, Profissionais da Educação e Supervisores

Quanto à análise correlacionando o presenciar por gestores de alguma situação de discriminação relativa à orientação sexual na escola, 40% deles referem nunca ter presenciado situação de discriminação; 40% presenciaram envolvendo alunos, e 20% presenciaram envolvendo pais/responsáveis, professores e funcionários.

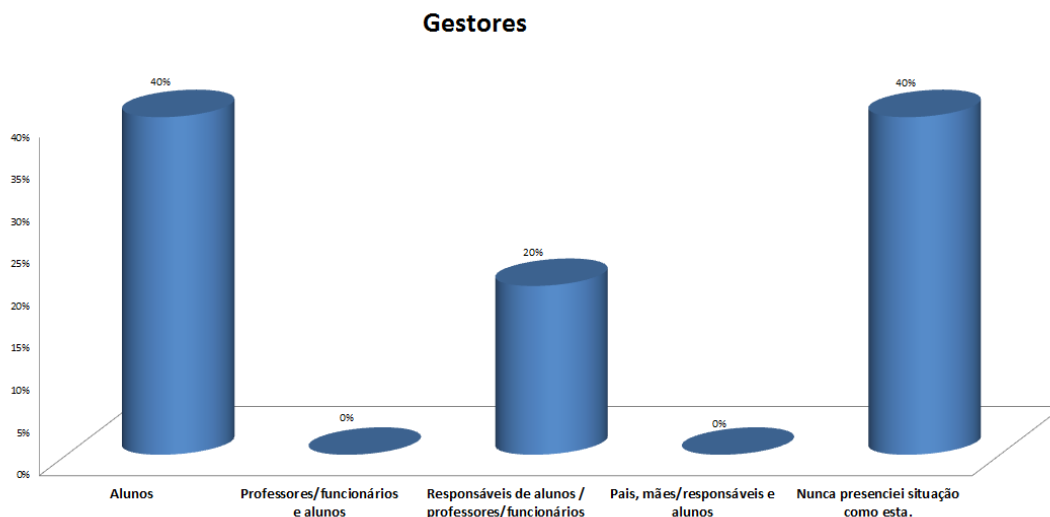


Gráfico 2 – Discriminação na escola a partir da visão do gestor

Fonte: Construção da autora com base em informações fornecidas pelos gestores

Muitas discussões vêm sendo elaboradas com o objetivo de ajudar os educadores a discutirem a sexualidade e sua diversidade, dentre elas, a homossexualidade na escola. Contudo, as redes de ensino (pública e privada) ainda tropeçam na Resolução do Conselho Nacional de Educação, que lhes faculta a possibilidade de ministrar “cursos” de Orientação Sexual aos alunos.

No contexto atual, a função social da escola frente à discriminação e à promoção da igualdade dos alunos homossexuais expressa abertamente a necessidade de inclusão da Orientação Sexual na escola, devendo esta ser abordada de forma clara e coesa. Resta-nos saber se os professores estão preparados para atuar num campo tão complexo e cheio de questionamento. Afinal, os educadores de hoje, muitos foram os jovens de ontem que sofreram repressões sexuais e políticas, as quais deixaram marcas profundas em seus modos de pensar, seus comportamentos, produzindo, assim, mitos e tabus.

Parece-nos fundamental que os professores e educadores em geral, inclusive os pais e responsáveis pelos jovens, reavaliem os conceitos sobre a sexualidade e a homossexualidade, a fim de promoverem ações inclusivas, fundamentadas nos pressupostos teórico-práticos, que possam suprir as necessidades educacionais de orientação e aceitação dos sujeitos que por ventura sejam “diferentes” dos padrões preestabelecidos, exercitando assim seu caráter igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf> Acesso em: 13/07/2014.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 27/06/2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Orientação Sexual**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 13/07/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOURO, Guacira. L. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

MARANHÃO, Estado do. Diário Oficial. Poder Executivo. Ano CIV nº 185. **Resolução nº 242/2010 – CEE**. São Luís, Setembro.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Mar. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 29 set. 2013.

_____. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Filipe Celestino Girão Nobre

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza - Ceará

Juliana Campos da Silva

Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO), Fortaleza - Ceará

Francisca Bertília Chaves Costa

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Bolsista FUNCAP, Fortaleza - Ceará

July Grassiely de Oliveira Branco

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Bolsista FUNCAP, Fortaleza - Ceará

Ana Maria Fontenelle Catrib

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza - Ceará

RESUMO: A educação sexual é vista dentro da sociedade atual como um componente fundamental de orientação acerca da temática sexualidade. No entanto, muitos mitos e tabus ainda persistem como obstáculos para esse processo educacional. Dentro desse contexto, surgiu a necessidade de compreender as limitações e expectativas dos gestores escolares a respeito da educação sexual. Então, objetivou-se identificar a percepção de gestores de escolas públicas sobre a educação sexual em instituições públicas escolares. Estudo transversal e descritivo realizado em três escolas públicas estaduais de um

município no nordeste do Brasil, com gestores escolares, dentre esses, três diretores e três coordenadores. Os dados foram coletados por meio entrevista semiestruturada a partir de um roteiro previamente estruturado. Após a realização dessa, as falas foram transcritas e analisadas a partir de três categorias temáticas: 1) Atuação dos profissionais do Programa Saúde na Escola; 2) Envolvimento da família na orientação acerca da sexualidade dos alunos; 3) (Des)preparo dos professores para lidar com a sexualidade dos alunos. A partir dessas percebeu-se que apesar dos desafios acerca da temática sexualidade existe uma participação por parte dos profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola, mesmo que não constante, bem como dos próprios professores que mesmo sem um preparo específico contribuem para uma verdadeira educação. Ressalta-se ainda, como essencial, o envolvimento família e profissionais da educação diante da orientação acerca da sexualidade, haja vista que escola e família devem caminhar juntas para que não ocorra uma duplicidade de discursos e atitudes. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Sexual. Sexualidade.

ABSTRACT: Sexual education is seen within today's society as a fundamental component of guidance on the issue of sexuality. However, many myths and taboos still persist as obstacles

to this educational process. Within this context, the need to understand the limitations and expectations of school managers regarding sexuality education has arisen. The purpose of this study was to identify the perception of public school administrators about sex education in public school institutions. Cross-sectional and descriptive study carried out in three state public schools of a municipality in the northeast of Brazil, with school administrators, among them, three directors and three coordinators. Data were collected through a semi-structured interview based on a previously structured script. After this, the speeches were transcribed and analyzed from three thematic categories: 1) Professional performance of the Health Program in the School; 2) Involvement of the family in the orientation about the students' sexuality; 3) (Un) preparation of teachers to deal with students' sexuality. From these, it was noticed that despite the challenges regarding the sexuality theme, there is a participation by professionals who work in the Health Program at School, even if not constant, as well as by the teachers themselves who, even without a specific preparation, contribute to a true education. It is also important to emphasize the family and professional involvement of education in the face of sexuality orientation, since school and family must move together so that there is no duplication of speeches and attitudes.

KEYWORDS: Education. Sex education. Sexualidad.

1 | INTRODUÇÃO

A educação sexual é tida como um processo básico e fundamental de aprendizagem da sexualidade podendo ocorrer em diferentes contextos ao longo do nosso desenvolvimento. Dessa forma, a sociedade contemporânea encontra-se ciente da importância de uma abordagem acerca de questões referentes a sexualidade, principalmente na fase da adolescência, pois se observa que nesse período ocorre um grande quantitativo de transformações físicas e psicológicas que tornam a mobilizar a esfera emocional juvenil. Diante desse fato, o adolescente precisa receber informações e orientações acerca da anatomia e fisiologia do seu aparelho genital, além de métodos de prevenção de doenças e de contracepção (BRILHANTE; CATRIB, 2011).

A sexualidade em seu sentido amplo é caracterizada como algo construído e apreendido socialmente. Compreende-se sua amplitude, e ainda sua complexidade, como algo essencial para o desenvolvimento da personalidade de um indivíduo (COSTA et al., 2014). Assim, à educação sexual, enquanto processo educativo, engloba o desabrochar do caráter do sujeito, enquanto ser sexuado, objetivando de forma primordial o desenvolvimento psicosssexual da criança e do adolescente, visando à fase adulta. Desarte, a prática da educação sexual pode e deve ajudar os jovens a se conhecerem, bem como a compreenderem e respeitarem-se (BRILHANTE; CATRIB, 2011).

Dentro desse contexto, emerge a necessidade de fomentar essa educação aos adolescentes por intermédio, principalmente, de instituições escolares, pois esses raramente procuram por informações dessa temática em serviços de saúde.

Identifica-se que no século XX, a saúde em instituições escolares no Brasil vivenciou uma evolução técnico-científica, modificando o contexto tradicional, da biomedicina, para a estratégia, Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde, um diálogo com diferentes olhares, oriundo no final da década de 80, como elemento de mudanças conceituais, bem como metodológicas, que admitiram o termo promoção da saúde, estendendo-o as instituições escolares (IPPOLITO-SHEPHERD, 2003).

A Escola Promotora de Saúde trata-se de uma articulação entre educação, saúde e sociedade, uma estratégia de promoção da saúde em âmbito escolar com enfoque na integralidade, apresentando três componentes: a educação para a saúde de forma integral; a elaboração e manutenção de espaços físicos e psicossociais saudáveis; e ainda a oferta de serviços de saúde, alimentação saudável e vida ativa (FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010).

A prática defendida e orientada pelo Ministério da Educação dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais refere que a saúde se encontre como um eixo transversal ao currículo escolar. As orientações consideram as instituições escolares parceiras da família e sociedade na promoção da saúde infanto-juvenil, encarregando a escola de uma corresponsabilidade de orientação do sujeito em todos os níveis de aprendizagem (DINIZ; OLIVEIRA; SCHALL, 2010).

Dessa forma, as diversas disciplinas ministradas no ambiente escolar precisam atentar-se para a questão da sexualidade e da educação sexual. Entretanto, o corpo de professores deve está qualificado para implementar esse processo educativo. Isso indica que os/as interlocutores dessa ação pedagógica, de forma específica, os docents de cada instituição de ensino, precisam de fundamentação teórica e didática coerentes com as demandas estudantis (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Harada (2003) refere que o profissional de saúde tem papel fundamental na Escola Promotora da Saúde, por apresentar diversas ações: promover, na atenção à saúde de forma individual, na comunidade, em ações de educação em saúde, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que reflitam estilos de vida saudáveis; estimular a participação efetiva da sociedade na construção da cidadania, na transformação de seu espaço, na conquista da equidade social e em saúde, de modo que os sujeitos possam transformar ativamente seu ambiente e assim adquirir uma melhor a qualidade de vida.

Neste contexto surgiram as seguintes questões: Quais são as ações realizadas pela escola relacionadas a educação sexual? Como a escola se articula com a família para trabalhar as questões da educação sexual? Como os gestores compreendem a educação sexual na escola?

Dentro desse contexto, esses questionamentos levaram a necessidade de compreender as limitações e expectativas dos gestores escolares a respeito da educação sexual. Assim, objetivou-se identificar a percepção de gestores de escolas públicas sobre a educação sexual em instituições públicas escolares.

2 | MÉTODOS

Para aprofundar o conhecimento das concepções dos gestores das escolas públicas em relação à educação sexual optou-se pela utilização de um estudo transversal, descritivo e de abordagem qualitativa, uma vez que os dados foram coletados em um único momento, e descritivo já que objetivou-se identificar e conhecer uma realidade.

À análise e à interpretação na perspectiva de pesquisa qualitativa não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, à exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar (MINAYO, 2013).

O estudo foi realizado em três escolas públicas estaduais, sendo uma de tempo integral, de um município com menos de 40 mil habitantes no nordeste do Brasil, estando, portanto, submetidas às mesmas influências sócio-demográficas. Essas escolas possuem alunos adolescentes, com idades compreendidas entre 14 e 18 anos.

Inicialmente foram realizadas visitas as escolas estaduais existentes no município, no total de três escolas públicas, com o objetivo de esclarecer aos gestores, entre eles diretores e coordenadores, os objetivos e métodos da pesquisa, assim como, recrutá-los para a participação nesta pesquisa. Nesse momento, identificou-se os participantes acessíveis, dispostos a colaborar. Sendo essas pessoas convidadas pessoalmente pelo entrevistador, sendo acordado o melhor momento para a realização de uma entrevista.

Assim, foram definidos como participantes deste estudo os diretores das três escolas, bem como um coordenador de cada escol. Foi critério de inclusão o fato do participante ser o diretor ou coordenador da escola. E como critério de exclusão a recusa de diretores e/ou coordenadores em participar da pesquisa.

Foram realizadas no total seis entrevistas semiestruturadas, três com os diretores (um de cada escola estadual do município) e três com os coordenadores (um de cada escola estadual do município). O número de entrevistas foi limitado por saturação da população, não havendo mais escolas estaduais no município estudado.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro previamente estruturado para à entrevista. No momento de cada entrevista as falas foram gravadas com autorização prévia dos entrevistados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após à entrevista foi realizada a transcrição na íntegra das falas. Depois de transcritas, os discursos passaram por uma conferência de fidedignidade. Como utilizou-se a técnica de análise de discurso, as entrevistas não foram editadas.

Após a realização das entrevistas, de exaustiva transcrição das falas e organização dos registros, passou-se à interpretação qualitativa dos dados. Os dados foram analisados e surgiram três categorias temáticas, segundo Minayo (2013): 1) Atuação dos profissionais do PSE na escola; 2) Envolvimento da família na orientação acerca da sexualidade dos alunos; 3) (Des)preparo dos professores para lidar com a sexualidade dos alunos.

Para Duarte (2004) analisar entrevistas é tarefa que exige muito cuidado com a interpretação, a elaboração de categorias e, principalmente, de debruçar-se sobre o material empírico identificando elementos que confirmem as hipóteses do seu estudo.

Conforme as recomendações da resolução 466/12, referente aos aspectos éticos, foram obedecidos para se proceder com à investigação junto a esses informantes, estando assim baseada em diretrizes e normas regulamentares de pesquisas que envolvem seres humanos no território brasileiro (BRASIL, 2013).

Como forma de garantir o anonimato para os participantes adotou-se a letra D para director e C para coordenador, acrescido do numeral 1, 2 e 3, correspondentes aos participantes do estudo.

Ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética com o parecer nº 435/2011.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em conta os elementos integrantes do contexto em que foram produzidas, as categorias conceituais e os guias de análise, os achados foram analisados mediante reflexão da linguagem de cada entrevistado. Teve-se a cautela de preservar e avaliar não apenas sua estrutura, mas relacionando essa com seu contexto.

Diante dos achados foram estruturadas as seguintes categorias temáticas abordadas a seguir: Atuação dos profissionais do Programa Saúde na Escola (PSE); Envolvimento da família na orientação acerca da sexualidade dos alunos; Despreparo dos professores para lidar com a sexualidade dos alunos.

3.1 Atuação dos profissionais do Programa Saúde na Escola (PSE)

Alguns diretores e coordenadores citaram além do Programa Saúde na Escola, o Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE) como forma para se trabalhar a educação sexual no espaço escolar. Eles associaram o Programa Saúde na Escola e o SPE como medidas preventivas e de promoção da saúde, por meio do ensino e o repasse de informações, principalmente voltadas para a educação sexual.

Bom, nós temos o programa né, que é o PSE, que trabalha principalmente uma das temáticas é o PSE... e o projeto saúde preventiva e assim, a gente tem trabalhado muito essa questão da educação sexual porque a gente vê que o jovem ele tem muitos anseios, tem muitas dúvidas, muitas indagações (D3).

Bom, a gente tem um projeto, que é até do governo também, que é trabalhado pelos municípios, que é o Programa Saúde na Escola, prevenção e saúde na escola, que dentro desse programa a gente também trabalha esse assunto que é educação sexual, isso envolvendo as doenças sexualmente transmissíveis, e todas essas questões relacionadas a educação sexual (D2).

O Programa Saúde da Escola foi criado pelos Ministérios da Educação e da Saúde para estabelecer ao território escolar uma deliberação proveitosa de produção de saúde (BRASIL, 2007). Ou seja, possível graças a incorporação e deliberação de

uma política intersetorial entre esses ministérios, na perspectiva de estratégias de atenção integral à saúde de alunos da educação básica pública do Brasil (FERREIRA et al., 2012).

O PSE é uma oportunidade de estabelecer e manter um vínculo, pautado na corresponsabilização e em uma postura de confiança, entre adolescentes e profissionais da saúde, pois esse laço ainda é bastante limitado (SANTIAGO et al., 2012).

Mas para isso, de acordo com recomendações do PSE, as equipes de profissionais, de forma específica, os componentes da estratégia saúde da família devem realizar visitas periódicas e contínuas às escolas, para avaliarem as condições de saúde dos estudantes para que possam proporcionar um atendimento à saúde ao longo de todo o ano letivo, conforme as necessidades locais (FIGUEREIDO; MACHADO; ABREU, 2010).

Entretanto, segundo o depoimento de uma das coordenadoras, os profissionais de saúde quase não iam à escola.

Assim, a saúde hoje ela está mais presente na escola, mas eu acho que ainda tem muito o que se fazer, muito o que se fazer. Porque assim, eu acho que até hoje se trata de fatos, não se trata de prevenção. Acho que ainda falta muito a gente fazer projetos em cima de prevenção e não de fatos. A saúde só cuida depois que as coisas viram fatos (D3).

Então, a secretaria de educação municipal, ela também já tem um projeto que é o prevenção e saúde na escola, o PSE. Dentro desse projeto eles tem uma programação, uma vez por ano eles veem aqui na escola (C2).

As vezes a gente, quando a gente sente necessidade na escola de repente de estar tratando algum tema, a gente procura a secretaria de saúde, ou alguns parceiros que a gente conhece, a gente mora em um município em que muitas pessoas se conhecem, então, as vezes a gente conhece algum profissional da saúde, a gente convida. Quando tem também os programas que eles nos procuram, a gente abre o espaço para que isso seja feito (C3).

O Projeto Saúde e Prevenção na Escola tem como sua apoiadora a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Apresenta-se como um marco que integra saúde-educação, destacando o ambiente escolar como o melhor espaço para a articulação das políticas referentes aos adolescentes, principalmente por que contar com a participação dos vários atores nesse processo: estudantes, famílias, profissionais da educação e saúde, objetivando reforçar a promoção da saúde de estudantes brasileiros e construir uma cultura de paz no ambiente escolar (BRASIL, 2009).

Bom, a ação começa com um projeto, o SPE, Saúde e Prevenção na Escola, que a gente anualmente estabelece nossos planos de ações, nesse foco, saúde e prevenção e essas ações contemplam a questão da prevenção, da orientação dos nossos alunos quanto questões que nos afetam (D1).

Então assim, a gente é muito um laboratório para os profissionais de saúde daqui do município, porque eles vem mostrar um trabalho que eles estão fazendo e a

gente... como a gente tem a cultura de estar sempre aberto a novas experiências, eles gostam muito de vir pedir pra dar palestras, a gente as vezes não tem nem que ir atrás, eles mesmo querem trazer a palestra (D2).

Esse é um desafio. Acho que hoje é um dos maiores desafios da escola. É articular com a saúde para que esse profissional venha para cá. Então assim, quando solicitado, veem. Existe também um grupo de trabalho do SPE no município e eles veem para atividades pontuais, mas eu acho que eles deveriam vir mais para a escola (C1).

Bem, as ações que são vindas da esfera estadual, que são as ações do SPE e da esfera municipal também que a gente sempre participa, aí essas geralmente são a secretaria de educação em conjunto com a secretaria de saúde que se articulam, e a escola sempre que convidada participa e eles sempre que agendam tem acesso a escola pra estarem fazendo (C3).

As iniciativas do SPE e do PSE compreendem a promoção à saúde e da prevenção de agravos, assim como também se aproximam da dimensão da sexualidade e saúde reprodutiva. As ações de saúde direcionadas aos estudantes são fundamentais, pois a adolescência trata-se de um período de transformação e crescimento em que esse ser precisa fazer diferentes ações para efetuar sua passagem da fase infantil à vida adulta, mediadas por conflitos e mudanças de comportamento (GIACOMOZZI et al., 2012).

3.2 Envolvimento da família na orientação acerca da sexualidade dos alunos

A categoria conceitual envolvimento da família na orientação acerca da sexualidade dos alunos apareceu nos relatos dos diretores e coordenadores designados pelos seguintes qualificativos substantivados:

A questão de trabalhar família, você sabe que é um discurso da escola que a família tem que está dentro da escola, mas esse discurso ainda está longe de acontecer. A gente de todas as formas tenta trazer a família para a escola, mas acho que a escola ainda não se preparou ainda pra falar pra família sobre a educação sexual (D3).

Essa articulação ainda acho assim, pouca. É muito difícil a gente conseguir trazer a família para tratar de assuntos relacionados ao aluno, imagine quando a gente coloca outros assuntos. Então o que a gente faz sempre que possível em reuniões de pais, se a gente ver que tem uma temática pra gente falar sobre determinada coisa que está acontecendo na escola, a gente toca (C3).

Notoriamente, trabalhar em conjunto com a família para promover a educação sexual dos alunos, parece ser um grande desafio dos diretores e coordenadores das escolas estudadas. Para eles, a reunião mensal não é suficiente para a instrução desses pais como tutores da orientação sexual dos seus filhos, sendo necessário a criação de meios para integrar cada vez mais a família com a escola.

Entendemos que todo o interesse de diferentes pesquisadores e dos próprios pais ao redor da família nos indica que ela continua sendo a célula fundamental da sociedade, a matriz do desenvolvimento psicossocial de seus membros e a que

determina a esses o cunho da individualidade (SALOMÃO, 2013).

A família e a escola possuem papéis diversificados, mas complementares, na orientação dos jovens, no entanto sem uma substituir a outra. A escola complementa o que é iniciado em sua casa, fechando lacunas, lutando contra os preconceitos, orientando o respeito pelo corpo e pelos sentimentos (FONSECA, 2004).

Assim, no ambiente escolar para uma melhor exploração dessa temática para os adolescentes é essencial que se desfaça de preconceitos e que exista um diálogo aberto, democrático e livre de coerções. Ressalta-se ainda que a família e profissionais da educação e/ou saúde devem abordar essa temática levando em conta as dimensões mais próximas do ser juvenil, aquelas ligadas à afetividade, autonomia, respeito. (COSTA et al., 2014).

A questão familiar diante da vida sexual dos filhos apresentou uma certa distância entre ambos (BRÊTAS et al., 2011). Em alguns casos, ocorre a substituição do papel da família pela direção da escola, que atua como orientador das dúvidas e anseios dos alunos:

E eu acho que a gente precisa, enquanto escola de modo geral, sistema, ainda se preparar muito pra atender essa questão de como tratar com as famílias sobre educação sexual. Pra você ter uma ideia, as meninas aqui me procuram quando elas...o que elas têm que fazer pra saber se estão grávidas (D3).

Bom, além das reuniões mensais periódicas, que foca sobre todas as questões, essa é uma questão. Via esse acompanhamento, os problemas identificados mais graves de saúde, esses pais são chamados até a escola, existe acompanhamento individual também, pra gente fazer essa orientação e chegar com a família pra identificar (D1).

Apesar de serem os primeiros agentes de educação sexual, diversos estudos revelam que muitos pais confrontam-se com dificuldades e contradições em abordarem assuntos acerca de sexualidade para com seus filhos, muitas vezes devido a falta de conhecimento e dificuldade em usar um vocabulário adequado, evidenciando desconfortos de origem cultural e educacional (COSTA et al. 2014).

Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) referenciam a importância de se implantar uma educação sexual emancipatória no contexto familiar e ainda escolar, para que os jovens se responsabilizem por seu corpo e sua sexualidade com comportamentos saudáveis, livres de culpas e medos. No entanto, tanto a escola quanto a família encontram-se em um papel de omissão, os pais por desconhecerem a melhor forma de realizarem um diálogo aberto e verdadeiro com seus filhos, e a escola por não ter uma estrutura eficaz capaz de eliminar os anseios dos adolescentes diante dessa temática.

3.3 (Des)preparo dos professores para lidar com a sexualidade dos alunos

Esta categoria conceitual envolve uma dualidade, um contraste. Foi relatado que, para os professores, tratar do assunto educação sexual com os estudantes é ainda

muito inibidor, que existe ainda um certo pudor, que existe o medo, os tabus, receio e despreparo. Em contrapartida, alguns coordenadores e diretores acreditavam que os professores possuíam envolvimento total, sem nenhuma resistência, pois esses sempre buscavam um esclarecimento e um preparo.

Como eu acabei de dizer, ainda é muito inibidor. Os professores ainda têm um certo pudor de falar de algumas coisas. Não se fala, por exemplo, sobre essa questão do homossexualismo porque tem medo de magoar alguém, não se fala sobre a prostituição contra a mulher, e eles tem alguns tabus realmente, não se fala sobre masturbação porque é feio (D3).

Assim, tem muitos professores que eles conseguem, tem mais facilidade. Uma maioria não. Uma maioria ainda tem muito receio, pudor, despreparo, tem vergonha, não se sente à vontade com o tema em si. Então assim, alguns a gente consegue montar essas atividades, outros não (C1).

As concepções dos professores não são homogêneas. A cultura nacional e religiosa, o gênero e as habilitações desenvolvidas nas universidades, o tempo de serviço profissional e formação específica em educação sexual influenciam representações sociais e sistema de valores, ocasionando divergências de opiniões e práticas relacionadas a temática sexualidade (DIAS, 2013).

Entretanto, o tema educação sexual persiste como um tabu. Os professores não recebem treinamento para lidar com um assunto tão complexo e, para a maioria das pessoas, delicado (BRILHANTE; CATRIB, 2011).

Os professores não têm nenhuma resistência com relação a isso não. Eles sempre se propõem a realizar. Quando eles se sentem meio inseguros de não dominar muito o assunto, eles buscam se esclarecer e se prepararem. A gente conta aqui com um grupo de professores sempre muito aberto pra trabalhar esses temas (C2).

Total. Eles veem, assim como eu também, a importância que isso tem. Até pra gente poder, dentro da nossa própria escola, tá criando, tá desenvolvendo preceitos éticos necessários pro bom andamento, pra boa convivência da escola (D2).

A *World Health Organization* (WHO, 2006) referencia que é fundamental uma formação específica para docentes nessa área, pois existe impacto de suas competências pessoais e profissionais na eficiência de projetos de educação sexual. Dessa forma, motivação para a temática, conforto na abordagem de assuntos referentes à sexualidade, facilidade na comunicação com os estudantes e competências na utilização e implementação de métodos de ensino participativos são algumas características essenciais a boas práticas de ensino e orientação.

Ainda, segundo Dias (2013), possuir formação específica confere aos professores percepção de competência e conforto na abordagem das temáticas e favorece o seu envolvimento nas práticas de educação sexual.

4 | CONCLUSÃO

A partir das categorias temáticas percebeu-se que apesar dos desafios acerca

da temática sexualidade existe uma participação por parte dos profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola, mesmo que não seja de forma constante, para a promoção da saúde sexual de adolescentes, bem como dos próprios professores que mesmo sem um preparo específico contribuem para uma verdadeira educação.

Os gestores escolares compreendem a importância das ações desenvolvidas dentro desse programa no âmbito escolar para o contexto dos adolescentes, consideram que essas são essenciais para o processo de tomada de decisões certas por parte desses frente a sexualidade.

Destaca-se ainda dentro dessa percepção o importante envolvimento familiar diante da orientação acerca da sexualidade, haja vista que escola e família devem caminhar juntas em relação a essa temática para que não ocorra uma duplicidade de discursos e atitudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.

BRASIL. Presidência da República. Poder Executivo. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2007; 5 dez.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União** Nº 12. Seção 1. Página 59. 13 de junho de 2013.

BRÊTAS, J. R. S. et al. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p.3221-3228, 2011.

BRILHANTE, A.V.M.; CATRIB, A.M.F. Sexualidade na adolescência. **FEMINA**, v. 39, n. 10, p. 504-509, 2011.

COSTA, M. A. et al. Fatores que obstam na comunicação entre pais e filhos adolescentes sobre sexualidade. **Rev Enferm UFSM**, v. 4, n. 1, jan./mar., p. 123-132, 2014.

DINIZ, M. C. P; OLIVEIRA, T. C; SCHALL, V. T. Saúde como compreensão de vida”: avaliação para inovação na educação em saúde para o ensino fundamental. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.119-144, jan-abr., 2010.

FERREIRA; I.R.C. et al. Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 3385-3398, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012001200023

FIGUEIREDO, T. A. M; MACHADO, V. L. T; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 15, n. 2, p. 397-402, 2010.

FONSECA, H. Abordagem Sistêmica em Saúde dos Adolescentes e suas famílias. **Rev Adolescência e Saúde da UERJ**. v. 1, n. 3, p. 6-11, 2004.

GIACOMOZZI, A. I. et al. Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do programa saúde do escolar/

saúde e prevenção nas escolas no município de Florianópolis. **Saúde soc.** [online]. 2012, v. 21, n.3, p. 612-622. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000300008>. Acesso em: 20 set. 2014.

GONÇALVES, R.C; FALEIRO, J.H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **HOLOS**. v. 5, ano 29, p. 251-263. 2013.

HARADA J. Introdução. In: Sociedade Brasileira de Pediatria. **Escola promotora de saúde**. Brasília: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2003.

IPPOLITO-SHEPHERD J. A promoção da saúde no âmbito escolar: a iniciativa regional escolas promotoras de saúde. In: Sociedade Brasileira de Pediatria. **Escola promotora de saúde**. Brasília: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012.

SALOMÃO, R. et al. Sexualidade do adolescente na percepção dos pais, sob a perspectiva de Foucault. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v. 15, n. 3, p. 609-18. 2013. DOI: 10.5216/ree.v15i3.20978.

SANTIAGO, L. M. et al. Implantação do Programa Saúde na escola em Fortaleza-Ce: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 65, n. 6, p. 1026-1029, dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-716720120006000020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2014.

REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francine Mendes dos Santos

Universidade do Estado da Bahia, Unidade
Acadêmica de Educação a Distância
Salvador – Bahia

Itana Nogueira Nunes

Universidade do Estado da Bahia, Departamento
de Ciências Humanas e Tecnologia
Camaçari – Bahia

RESUMO: Os avanços tecnológicos que perpassam hoje as diversas áreas da sociedade atual já figuram no campo da Educação como uma necessidade de implementação de ferramentas adicionais para a construção e o compartilhamento de saberes de interesse comum, assim como para a fixação ou aprofundamento dos conteúdos dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), objetivando que o estudante possa obter informações, exercitar o espírito crítico e discutir questões relacionadas ao foco do seu estudo ou complementares a ele, independente de qual seja a sua área ou nível de conhecimento. Este artigo, baseado em uma visão positiva da aprendizagem através de aplicativos de dispositivos móveis como o WhatsApp, Snapchat, Twitter, Facebook, My Space, LinkedIn e jogos como o Second Life elaboram a ideia de que o aprendizado de uma língua estrangeira não deve estar desconectado das atividades do dia a dia, senão associado

às ações mais comuns do cotidiano, como conversar com amigos e familiares, ler, fazer compras, enfim, ao entretenimento de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Redes Sociais, Aprendizagem Móvel

ABSTRACT: The technological advances that happen today in the several areas of society are already present in the field of Education as a need to implement additional tools for the construction and sharing of knowledge of common interest, as well as for fixing or deepening the contents of (AVA), aiming that the student obtains information, exercise critical thinking and discuss issues related to the focus of their study or complementary to it, regardless of their area or level of knowledge. This article, based on a positive view of learning through mobile applications such as WhatsApp, Snapchat, Twitter, Facebook, My Space, LinkedIn and games like Second Life, elaborates the idea that learning a foreign language should not be disconnected from day-to-day activities, but associated with the most common actions of everyday life, such as talking with friends and family, reading, shopping, and entertainment in general.

KEY WORDS: Education, Social Networks, Mobile Learning

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua estrangeira nos proporciona o conhecimento de novas realidades culturais aproximando-nos de outras línguas e culturas, ajudando-nos a manter contato com perspectivas diversas, estabelecendo e desenvolvendo vínculos afetivos. Além disto, nos permite ter iniciativas, intercambiar valores e aprender de modo interativo, aperfeiçoando o conhecimento na língua materna e reforçando nossa autoconfiança.

A progressiva globalização e o notável avanço tecnológico ratificam a representação da educação no crescimento das pessoas e definem novas exigências à sociedade. Assim, aprender um novo idioma ganha um caráter emergencial. Nesta perspectiva, o conhecimento rudimentar da língua estrangeira adquire uma visão holística. Se começa a compreender a língua como a capacidade de reproduzir o modo de pensar, atuar e sentir de um povo, permitindo-nos refletir a maneira de compreender aos demais, priorizando sobretudo, a tolerância e o respeito mútuo, promovendo desta maneira, atitudes mais humanas. Investigar a própria realidade e a dos demais possibilita o diálogo e a reflexão sobre diferentes temas sociais que nos aproximam e a criação de um espaço interativo e de compartilhamento.

Imerso nos constantes e progressivos avanços tecnológicos, o ensino de língua estrangeira ganha um novo auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Este avanço tecnológico tem contribuído para que práticas de ensino mais dinâmicas e interativas sejam desenvolvidas possibilitando uma maior propagação de informação e uma aprendizagem mais autônoma. Segundo Ramos, et al (2009, p.12)

(...) a atual influência e onipresença das TIC são inquestionáveis: a produção científica, a cultura, o lazer, o comportamento, a economia, o mundo do trabalho, as artes e várias outras atividades humanas sofreram profundas transformações delas recorrentes

Este novo cenário caracterizado por um mundo informatizado exige novas tendências relativas a novos modelos de ensino e aprendizagem de idiomas mediados pelo computador. A Educação a Distância é uma das principais inovações propostas por este contexto virtual permitindo, através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que estudantes e professores intercambiem informações de maneira mais rápida, e sem a necessidade de dividirem o mesmo espaço. Com o advento da internet e da cultura digital, as redes sociais são utilizadas como ferramentas imprescindíveis para a aprendizagem de um idioma, ganhando cada vez mais um efetivo espaço na vida das pessoas.

Neste sentido, pretende-se refletir neste artigo a respeito das necessidades geradas pelas mudanças sociais no mundo pós-moderno, enfocando as práticas de ensino de língua estrangeira através das redes sociais e da utilização redes e aplicativos como *Facebook*, *Snapchat*, *Twitter*, *My Space*, *Linkedin*, *Second Life*, *Whatsapp*, dentre outros, como ferramentas para a aprendizagem a partir da descrição de atividades a

fim de possibilitar um conhecimento mais dinâmico, flexível e significativo.

2 | EDUCAÇÃO ONLINE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESAFIO DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Habitualmente o ensino de línguas estrangeiras segue o enfoque de uma pedagogia tradicional. Nesta perspectiva, o ensino de idiomas se baseia sobretudo, na simples transmissão e informação de conteúdos reduzindo o objetivo do ensino a metas estritamente linguísticas. Nesta pedagogia, o estudante se converte em sujeito passivo, submetendo-se a um planejamento inflexível sustentado por uma metodologia expositiva e pouco atrativa.

A manutenção desta metodologia tradicional, todavia, não ajuda a desenvolver no estudante competências que a ele são cruciais na sociedade pós-moderna. Dominar um idioma ultrapassa os limites das quatro habilidades tradicionalmente conhecidas (falar, ler, escrever e ouvir) e exige dele as competências de aprender a conhecer, a fazer, a compreender e, fundamentalmente, a ser. Ehrman (1998) ratifica que “*se hace cada vez más evidente que el objetivo de aprendizaje en el aula no es solo transmitir información de contenido.*” Desta forma, o estudante deve definitivamente converter-se no principal sujeito do processo de aprendizagem e o professor, no mediador desta aprendizagem.

É evidente que o fenômeno da globalização tem acelerado o intercâmbio de informações permitindo que o conhecimento seja difundido de forma muito rápida, requerendo novos modelos de ensino. Modelos que exijam do estudante, dentre outras competências, desenvolver sua capacidade de refletir, ter em conta seu conhecimento prévio e buscar novos saberes. Neste contexto, o mundo informatizado não permite que as formas tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas sejam exclusivas. A construção do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência começam a valorizar outras estratégias e espaços de aprendizagem. Segundo Bastos (1997):

A relação da educação com a tecnologia desperta para a consciência da existência, das coisas e dos caminhos a serem percorridos, o que significa a capacidade de estabelecer distâncias perante as técnicas para torná-las presentes como comportamento do ser humano perante o mundo. É a contextura da reflexão crítica que emerge da práxis, do diálogo permanente com o mundo (BASTOS, 1997, p.06).

Os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais representam alternativas de aprendizagem contínua através da realização de trabalhos cooperativos e interativos. Nestes espaços a comunicação ocorre de maneira dinâmica viabilizada por um meio multimidiático, permitindo a utilização de vários recursos e materiais eletrônicos dispostos na web, convertendo o processo de aprendizagem numa prática mais atrativa para os estudantes. Santana (2006, p.6) ressalta as características do ambiente virtual ao afirmar “emergir um ambiente sociocultural em virtude da era digital- o ciberespaço, trazendo uma nova forma de pensar, - cibercultura, onde a

lógica racional é hipertextual, não linear e interativa.”

Neste novo modelo de ensino, diferente do modelo tradicional, o estudante se converte em sujeito ativo, adquire conhecimentos, ensina a outras pessoas e participa vivamente das decisões e discussões. A aprendizagem ocorre através de atividades cooperativas exigindo do estudante: capacidade de raciocínio, habilidades verbais, maior capacidade de reflexão e criação de novas formas de conhecimento. A medida que os estudantes compartilham informações entre eles, diminuem seu grau de dependência do professor proporcionando uma maior autonomia. Para Santos (2004), “É através da colaboração e participação que se dá a aprendizagem significativa”.

Efetivamente, as novas demandas geradas pelas mudanças na sociedade pós-moderna exigem muitas inovações no panorama do sistema educacional. Na era tecnológica, além de remodelar práticas de ensino é necessário garantir ao estudante uma realidade de aprendizagem autêntica, interessante, real e exigente, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e cultural.

3 | REDES SOCIAIS COMO SUPORTE MIDIÁTICO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE ATIVIDADES

3.1 Atividade 1 - snapchat

O professor recomenda que seja feito um tipo de Jornal Diário que trará notícias variadas sobre o mundo inteiro em linguagem bastante acessível para quem está começando a se acostumar com o novo idioma. Os alunos irão, através das postagens diárias de vídeos no *Snapchat* e compartilhadas com a turma, se manter informados sobre acontecimentos no mundo e sobre opções de lazer na sua cidade (inclusive nos finais de semana e feriados escolares) através destes pequenos vídeos produzidos na língua estrangeira em questão.

3.2 Atividade 2 - second life

O aluno deverá a partir deste aplicativo escrever ou conversar com pessoas de vários lugares diferentes do mundo que falem o idioma em questão, fazer amigos e até mesmo planejar passeios ou viagens virtuais. Os avatares devem se encontrar com seus professores para discutirem as atividades propostas nos hotéis, restaurantes, clubes, escritórios e lojas do espaço virtual do *Second Life*. O aprendizado e a prática do idioma acontecem de maneira imersiva e em um ambiente bastante realista.

3.3 Atividade 3 - whatsapp

Serão lançados pelo professor no grupo de estudo do Whatsapp diferentes tipos de desafios que ajudarão na fixação dos conteúdos vistos no idioma em questão, começando então uma “Corrida contra o Relógio”, desafiando os alunos a responderem

as perguntas antes que o tempo estabelecido se esgote.

Assim como estas, diversas atividades diferentes poderão ser propostas utilizando outros tantos aplicativos.

4 | CONCLUSÃO

As redes sociais tornaram mais abrangente o leque de opções para quem deseja aprender uma nova língua. Com isso percebemos que estes espaços permitem aos aprendizes de uma língua permanecerem imersos no idioma em estudo durante boa parte do tempo do seu dia, em atividades diversificadas e estimulantes, muito mais próximas de uma situação mais realística do que nas tradicionais salas de aula das escolas de línguas.

Nestes ambientes de imersão, onde segundo o filósofo Pierre Levy “ há uma experimentação constante”, são frequentemente apresentadas inúmeras novidades que transformam este setor num lugar bastante atraente e interessante, como deve ser a Educação. E isso é algo muito favorável ao desenvolvimento humano no que se refere à evolução da inteligência tecnológica para os processos de ensino-aprendizagem de idiomas.

No livro “A Sociedade em Rede” Castells (1999) apresenta sua formulação teórica do que intitula “a cultura da virtualidade real”, onde afirma que as relações humanas, cada vez mais, se darão em ambientes multimídia, cujos impactos ainda estão sendo mensurados e discutidos.

E apesar da aparente simplicidade dos diálogos nas redes sociais representados por uma linguagem marcada pelo estilo coloquial, bem próximo da oralidade, e por muitas vezes sem respeitar as determinadas convenções da norma culta da língua, são estes textos um trabalho extremamente criativo, na medida em que a palavra é trabalhada através de “jogos linguísticos”, em diálogos ágeis e significativos na elaboração das respostas e comentários, e conseqüentemente do conhecimento que está sendo construído e quase que simultaneamente compartilhado.

Reafirmamos aqui, portanto, a crença no uso amplo dos aplicativos de dispositivos móveis como ferramentas acessórias na educação de uma forma geral e, em particular, no ensino de uma Língua Estrangeira, pois a motivação gerada pelos pares nestes grupos sociais poderá intensificar o interesse e melhorar o desempenho linguístico, influenciando, portanto, de forma positiva, o aprendizado individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. A. S. L. Educação e Tecnologia. In.: **Educação e Tecnologia**. Revista. 1997.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.,1999.

LEVY, Pierre. Entrevista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j47qTc18_Qg. Acesso em 28 mar. 2016.

LEVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEGO, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago?. **Journal of Learning Styles**, 6 (12), p.1-15.

RAMOS, Paulo A.O; SALES, Marly, V.S; VALENTE, Vania; ARAGÃO, Cláudia; **Educação, sociedade e Tecnologias da Informação e Comunicação**. ORG. RAMOS, Paulo, A. Salvador: EGBA, 2009. 54p.

SANTANA, Camila Lima Santana e. Redes Sociais na Internet: Potencializando Interações Sociais. In **Hipertextus**. Salvador, 2006. Disponível em: www.hipertextus.net/volume1/ensaio-05-camila.pdf. Acesso em 24 de março de 2016.

REDES SOCIAIS E COMPORTAMENTO POLÍTICO VIOLENTO: UMA SÍNTESE DAS AMEAÇAS AOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Jonas Modesto de Abreu

Pesquisador do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Professor de Ciência Política da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Danielle Pereira de Melo

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora Do Laboratório de Estudos Políticos e Eleitorais (LEPE) da UFG.

RESUMO: Estamos expostos com muita frequência aos fatores geradores da violência. A violência faz parte do nosso cotidiano. O comportamento político violento, difundido através das redes sociais, é um enfoque que insere a violência no contexto do ciberativismo, termo utilizado para descrever as ações de mobilização política, cultural e socioambiental, que se destacam pela extraordinária velocidade de organizar multidões através das novas mídias. Com base neste enfoque, este artigo procura demonstrar que o comportamento político violento, presente nas redes sociais do Brasil após os protestos públicos de 2013, ajudaram a promover a ascensão política de parlamentares conservadores que, depois de eleitos ou consagrados nas urnas em 2014, passaram a atuar em favor da aprovação de projetos que afrontam quaisquer tipos de

igualdade para as minorias sociais e enaltecem o “ódio cabal aos direitos humanos”. São iniciativas parlamentares amplamente nocivas aos direitos humanos e à cultura política democrática derivada da Constituição de 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Redes Sociais; Comportamento Político; Violência.

ABSTRACT: We are often exposed to the factors that generate violence. Violence is part of our daily lives. Violent political behavior, spread through social networks, is an approach that inserts violence in the context of cyber-activism, a term used to describe the actions of political, cultural and socio-environmental mobilization, highlighted by the extraordinary speed of organizing crowds through new media. Based on this approach, this article seeks to demonstrate that violent political behavior, present in Brazilian social networks after the public protests of 2013, helped to promote the political rise of conservative parliamentarians who, after being elected or consecrated at the polls in 2014, to act in favor of approving projects that address any kind of equality for social minorities and extol the “absolute hatred of human rights”. These parliamentary initiatives are largely harmful to human rights and democratic political culture stemming from the 1988 Constitution.

KEYWORDS: Social Networks; Political

INTRODUÇÃO

Conforme destacam Abreu e Allegretti (2016), os movimentos de protesto que assolaram o Oriente Médio e o Norte da África a partir de dezembro de 2010, conhecidos como Primavera Árabe, trouxeram para o campo do debate político internacional a discussão sobre o grau de relevância das mídias associadas às redes sociais para a organização e atuação dos mais variados grupos de interesse e pressão política. No Brasil, esse debate ganhou consistência após as imensuráveis manifestações públicas que ocorreram nas ruas de destacados centros urbanos nacionais em julho de 2013. Os protestos que surgiram da iniciativa de grupos organizados em torno de questões populares como o preço e a qualidade dos transportes públicos, sobretudo nas principais capitais brasileiras, rapidamente fugiu do controle de seus organizadores. Uma imensa massa de manifestantes, organizados espontaneamente através das redes sociais, passaram a incorporar às manifestações temas diversos e a dar ao movimento original uma conotação de classe média.

Destas manifestações que desapareceram das ruas com o mesmo grau de espontaneidade e intensidade de seu surgimento, emergiu no cenário político brasileiro uma nova direita. Caracterizado pelo discurso violento, assentado no ódio partidário, esse novo espectro político refugiou-se nas redes sociais, propagando o sentimento descrito como antipetismo.

A disputa presidencial de 2014 sempre será lembrada pela forte influência das redes sociais. Neste sentido, vale destacar que apesar da apertada vitória de Dilma Rousseff sobre Aécio Neves, aparentemente o antipetismo produziu um efeito favorável ao candidato “tucano”, principalmente em São Paulo e em Santa Catarina. Em São Paulo, Aécio Neves recebeu 64,31% dos votos válidos e, em Santa Catarina, 64,59%.

Os primeiros comentários acerca do resultado das eleições presidenciais enfocavam uma divisão regional do eleitorado nacional. A inegável supremacia da candidatura petista nas regiões norte e, sobretudo, nordeste, assegurou a vitória de sua candidata num cenário eleitoral marcado pelo equilíbrio de votos nas regiões em que predominou Aécio Neves. Contudo, este fato foi ocultado pelo “peso” eleitoral da unidade federada paulista que, por escolher majoritariamente o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), provocou uma ilusória divisão regional do eleitorado brasileiro, colocando do lado do petismo o norte e o nordeste e, do antipetismo, as regiões centro-oeste, sudeste e sul.

Esta falsa impressão acirrou o discurso político de ódio que passou a desqualificar o eleitor nortista e nordestino, identificando-o ao universo da ignorância política e da dependência de auxílio governamental individual e familiar. Assim, a tradicional proposta de separatismo, presente há tempos no discurso político de grupos da região

sul (FALCÃO, 2000; LUVIZOTTO, 2009), mostrou-se inadequada, uma vez que a questão era apresentada numa dimensão regional mais ampla.

A expansiva atuação da nova direita nas redes sociais além de provocar a emergência de líderes extremistas, entre os quais destaca-se o deputado federal Jair Bolsonaro, também propiciou o crescimento de um intenso movimento virtual a favor da redução da maioria penal, contra o estatuto de desarmamento, contra os direitos das minorias sociais, contra as políticas de ação afirmativa e de renda mínima do governo federal e, sobretudo, contra o petismo.

Renato Janine Ribeiro (2015), filósofo de respeitável carreira ligada à Universidade de São Paulo (USP) e ex-ministro da educação, escreveu um artigo interessante sobre esta nova direita brasileira. No seu entendimento, o que chama atenção no cenário político nacional do momento é a atuação de um grupo de extrema-direita que vem adotando uma agenda muito mais direcionada aos costumes do que à política. Trata-se de uma afronta às questões que envolvem a igualdade e o reconhecimento de gênero e os direitos das minorias: é um “ódio cabal aos direitos humanos”.

Inserido neste contexto, o objetivo central deste artigo é destacar que o comportamento político violento que se propaga através das redes sociais (LEMOS, 2008), serviu de suporte para a tramitação de um conjunto de projetos parlamentares conservadores que são, ao mesmo tempo, nocivos aos direitos humanos e atentatórios contra os valores democráticos.

REDES SOCIAIS E AVANÇO POLÍTICO DA DIREITA

A partir do final de setembro de 2013, começou a circular pela Internet, uma série de notícias que destacavam a recusa de um aluno do curso de Relações Internacionais, de uma tradicional universidade privada de Santa Catarina, para realizar um trabalho acadêmico sobre Karl Marx. Insatisfeito, o estudante escreveu uma carta ao professor argumentando que, em função do histórico predomínio de intelectuais de esquerda no ambiente acadêmico-universitário brasileiro, havia uma notória falta de isonomia no processo de apresentação de teóricos dos campos da esquerda e da direita aos acadêmicos. Na carta, destaca-se a afirmação: “Faz tempo que estou indignado com o que vem acontecendo em nosso país. Os meios acadêmicos e culturais cada vez mais fechados, os intelectuais de direita cada vez mais lançados ao ostracismo. Resolvi ser a voz de brasileiros que não encontravam espaço para se manifestar, seja por falta de meios, seja pelo próprio medo” (ABREU e ALLEGRETTI, 2016).

Este caso, é apenas um exemplo selecionado para demonstrar que no instante seguinte em que as manifestações de julho de 2013 desapareceram das ruas, a nova direita que se apropriou do movimento, dando a ele uma reorientação de classe média, passou a atuar nas redes sociais, trazendo para a vida política e social do Brasil a sua agenda de interesses.

Se o caráter de espontaneidade decorrente das redes sociais não permitiu a identificação de lideranças no instante em que as manifestações ocorriam nas ruas, a significativa atuação da nova direita na Internet, no instante posterior ao esvaziamento dos protestos públicos, colocou em evidência atores políticos como Jair Messias Bolsonaro, Marco Feliciano e Eduardo Cunha, personagens centrais das medidas parlamentares conservadoras que refletem o “ódio cabal aos direitos humanos”.

Jair Bolsonaro é um militar da reserva que cumpre seu sexto mandato como deputado federal. Filiado ao Partido Social Cristão (PSC) do Rio de Janeiro, o mandato parlamentar de Bolsonaro, antes de 2014, notabilizava-se pela defesa das ações e dos agentes do regime militar que vigeu no Brasil entre 1964 e 1985. Isso o colocou em rota de divergência e enfrentamento político com as instituições e personagens ligados aos direitos humanos, tanto no parlamento, quanto na sociedade.

Pioneiro no combate político à esquerda brasileira, Bolsonaro que até 2013 representava apenas um pequeno nicho eleitoral, composto essencialmente por militares, tornou-se uma referência da extrema direita. Descrito como “o mito” pela sua nova legião de seguidores, nas eleições parlamentares de 2014 obteve cerca de 464 mil votos, aproximadamente 6% dos válidos para deputados federais do Rio de Janeiro, sendo o mais votado desta unidade federada.

Atualmente, Jair Bolsonaro é a principal referência do discurso de ódio às minorias sociais e, ao mesmo tempo, da “bancada parlamentar da bala”, composta por 35 membros, basicamente militares. Aguerrida adversária do “Estatuto Nacional do Desarmamento” e defensora da redução da maioria penal no Brasil, a “bancada da bala” tem como lema a frase: “bandido bom, é bandido morto” (MARTINS, 2016). Nos últimos anos, a popularidade de Bolsonaro se tornou tão destacada, que os seus três filhos conseguiram mandatos parlamentares. Carlos é vereador na capital do Rio de Janeiro, Flávio é deputado estadual e, Eduardo, conseguiu um mandato de deputado federal por São Paulo.

Bolsonaro começou a ganhar notoriedade no final de 1987, quando a revista *Veja* publicou uma reportagem denunciando o plano de um conjunto de capitães da Escola Superior de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESA), no Rio de Janeiro, que pretendiam explodir bombas-relógios, compostas por TNT, em diversas unidades militares espalhadas pelo estado fluminense, em represália à prisão do capitão Sadon Pereira Filho, detido em outubro daquele ano, após ter entregue a seus superiores um manuscrito reivindicando melhores soldos para a tropa e criticando a política de remuneração militar de José Sarney, que cumpria o primeiro mandato presidencial da fase de redemocratização do país.

Jair Messias Bolsonaro, que também já havia sido detido, em setembro do ano anterior, depois de assinar um outro artigo da *Veja* tratando do mesmo assunto que levou seu companheiro de farda à prisão militar, era o principal articulador da trama chamada de “beco sem saída” por seus idealizadores. A intenção do grupo era intimidar o ministro do exército, Leônidas Pires Gonçalves, que havia declarado, na ocasião

das reivindicações militares, que era um pedido da “classe de vagabundos mais bem remunerada do país”, tentando passar ao presidente José Sarney a imagem de que o general não exercia nenhum controle sobre a sua tropa. De acordo com as palavras de Bolsonaro, “se algum dia o ministro do exército resolvesse articular um novo golpe militar, ele é que acabaria golpeado por sua própria tropa, que se recusaria a obedecê-lo”.

Quando a reportagem da revista *Veja* foi publicada, em 28 de outubro de 1987, revelando o plano dos capitães da ESA aos seus superiores, descobriu-se que o “beco sem saída” pretendia bem mais do que promover explosões controladas em banheiros da Vila Militar, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, e da sede da Academia Militar das Agulhas Negras, em Resende, no interior do estado. Seu principal objetivo era provocar a ruptura da “Adutora de Guandu”, responsável pelo abastecimento de água da região metropolitana do Rio de Janeiro e de boa parte da região conhecida como “Baixada Fluminense”.

Os articuladores da descoberta tentativa de explosões negaram veementemente a existência do plano, mas Bolsonaro cometeu o erro de entregar à repórter que o entrevistou um croqui do atentado, produzido a punho, detalhando os procedimentos e as etapas da ação. O caso foi entregue ao Superior Tribunal Militar (STM) e esperava-se que ele fosse condenado porque existiam provas de sua participação no projeto terrorista, porém, ele acabou sendo absolvido. De acordo com a revista que o denunciou, os motivos da sua absolvição foram os mesmos que o tornaram conhecido e, mais tarde, representante político dos militares, o seu empenho por melhores soldos e pensões para os seus pares.

É importante observar que a tática utilizada pelos capitães da Escola Superior de Aperfeiçoamento de Oficiais do Rio de Janeiro seguia o “velho padrão” dos atentados terroristas de extrema-direita que se tornaram frequentes no Brasil (DECKES, 1985) depois que o general Ernesto Geisel, penúltimo dos presidentes militares, anunciou a sua intenção de promover a distensão política no país durante a segunda metade dos anos 70. Parte dos militares mais repressivos, convencidos de que ainda não era o momento de se retornar à democracia, ficaram insatisfeitos com a decisão e, por conta disso, começaram a promover uma série de atentados de extrema-direita no Brasil, como as explosões de bombas que ocorreram nas sedes da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), no Rio de Janeiro, em 19 de agosto de 1976.

No ano seguinte à sua absolvição pelo Superior Tribunal Militar, Bolsonaro se elegeu vereador no município do Rio de Janeiro. Sempre visto como o defensor político dos interesses corporativos dos militares, Jair Bolsonaro, que se elegeu pelo inexpressivo Partido Democrata Cristão (PDC), também se definindo como católico apostólico romano, sempre esteve ao lado de propostas conservadoras que segregavam e oprimiam as minorias sociais. Durante a sua campanha para a Câmara Municipal em 1988, destacou-se pela controversa proposta de “ligadura compulsória

de trompas” em hospitais públicos. Sua intenção era dar ao médico o poder exclusivo de decidir sobre o planejamento familiar carioca, retirando da mulher o direito de decisão sobre o seu corpo.

Em 1990, ainda sob a efervescência política da escolha do primeiro presidente eleito diretamente no ano anterior, Bolsonaro, que ainda estava na metade do mandato de vereador, elegeu-se deputado federal. Desde então, os seus consecutivos mandatos têm sido marcados pela quebra do decoro parlamentar.

No ano seguinte, depois da Câmara dos Deputados aprovar o projeto de lei que extinguiu a pensão vitalícia para as filhas de militares, inserindo as suas pensões no mesmo conjunto normativo que tratava dos direitos de inatividade dos demais servidores públicos nacionais, Bolsonaro, alegando ter sofrido pressão de militares superiores, admitiu ter falsificado o texto original antes dele ser enviado para o Diário Oficial da União. A redação fraudada continuava incluindo as filhas solteiras de militares como beneficiárias de pensão vitalícia.

Um ano depois deste episódio, os três ministros das forças armadas do país, solicitaram autorização à Câmara dos Deputados para processar Jair Bolsonaro, após ficarem sabendo que ele havia chamado o Ministro do Exército, Carlos Tinoco, de “palhaço, banana e covarde”, por entender que o general não atuava em favor de uma política de melhores soldos para os militares.

Bolsonaro voltou a causar polêmica em 1999, declarando publicamente que “o regime militar errou por não ter matado ou afastado da política gente como o presidente Fernando Henrique Cardoso”. Pouco tempo depois, participando de uma solenidade do clube da aeronáutica no Rio de Janeiro, defendeu o “fuzilamento” de Fernando Henrique. Em 2002, quando FHC declarou apoio à união gay, Jair Bolsonaro respondeu: “não vou combater e nem discriminar, mas se eu encontrar dois homens se beijando na rua, eu vou bater”.

Em 2008, participando de um programa de televisão, após dizer “não vou discutir promiscuidade”, quando lhe perguntarem qual seria a sua reação se um de seus filhos se relacionasse com uma mulher negra, Bolsonaro disparou o seguinte comentário: “meus filhos não correm o risco de se apaixonar por negras porque foram muito bem educados”. Por essa declaração, a justiça carioca condenou Bolsonaro a pagar uma indenização por danos morais de 150 mil reais ao Fundo de Defesa dos Direitos Difusos.

Em 2014, Bolsonaro se envolveu em uma discussão com a deputada petista Maria do Rosário enquanto ambos participavam de uma entrevista-debate sobre violência sexual contra mulheres em uma rede aberta de televisão. Como desdobramento do conflito, Jair Bolsonaro, do plenário da Câmara, dirigiu-se à sua desafeta, dizendo: “eu jamais estupraria você, porque você não merece”. Processado, acabou condenado na 18ª vara do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, em primeira instância.

O último caso que merece destaque aconteceu durante a votação da Câmara Federal que autorizou a continuidade do processo de impedimento da presidente do

país em 2016. Jair Bolsonaro, justificando o seu voto, causou espanto ao dizer: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff”.

O militar mencionado por Bolsonaro havia comandado o DOI-CODI de São Paulo entre 1970 e 1974. Conhecido por torturar presos políticos na presença de crianças, filhos das vítimas, Ustra, que faleceu em outubro de 2015, depois de ser obrigado a prestar esclarecimentos sobre sua conduta repressiva à “Comissão da Verdade”, órgão criado para investigar os crimes praticados durante a ditadura, tornou-se o primeiro militar a ser reconhecido pela justiça nacional como torturador. Ele comandou algumas das seções de tortura contra a jovem Dilma Rousseff nos anos 70, em uma delas, arrancou-lhe um dente com um soco, motivo que inspirou a menção de Bolsonaro.

Ao lado da “bancada da bala”, a “bancada evangélica”, integrada por 196 deputados federais, também tem tido grande destaque no avanço dos projetos conservadores que tramitam na Câmara dos Deputados. A ala dos deputados que unem política com religião começou a ganhar evidência quando o pastor Marco Feliciano foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados em 2013.

Eleito deputado federal pela primeira vez em 2010, pelo Partido Social Cristão de São Paulo, recebendo cerca de 212 mil votos, Feliciano cumpre seu segundo mandato, depois de ter sido reeleito em 2014 com aproximadamente 398 mil votos, sendo o 3º deputado paulista mais votado e o 4º do Brasil.

Líder de um crescente grupo de parlamentares evangélicos que atuam para dar um sentido religioso ao estado brasileiro, Marco Feliciano é um pastor ligado à Catedral do Avivamento, uma igreja neopentecostal vinculada à Assembleia de Deus.

Além de ter sido favorecido pela onda conservadora que se propagou pelas redes sociais, a alavancagem eleitoral de Feliciano também tem a ver com o crescimento da população evangélica no Brasil (GONZATTO, 2016).

As igrejas evangélicas, sobretudo as neopentecostais, têm dado muita importância ao engajamento político parlamentar de seus líderes nas últimas duas décadas (FREESTON, 1994). De acordo com os dados do IBGE, em 1980 os evangélicos eram 6,6% da população brasileira, em 2010 o índice passou para 22,2%. Segundo fontes do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), nas eleições municipais de 2016, 2.759 candidatos usam o prefixo “pastor” associado ao nome, um crescimento de 25% em relação ao pleito ocorrido em 2012.

A eleição de um evangélico para presidir a comissão encarregada de defender os interesses das minorias sociais, provocou o protesto de grupos ligados aos direitos humanos tanto no parlamento, quanto na sociedade civil. Sobre este tema, além do peso simbólico negativo de se escolher um pastor neopentecostal para liderar a luta parlamentar pelos interesses de homossexuais, mulheres, negros, indígenas e um diversificado rol de excluídos do Brasil, ainda existia a polêmica das recentes declarações segregacionistas de Feliciano contra afrodescendentes e gays. Em 2011, durante o seu primeiro mandato, ele tinha afirmado que sobre a África repousava a “maldição do paganismo” e, pouco tempo depois, descreveu os sentimentos

homoafetivos como “podridão”.

A passagem do pastor Marco Feliciano pela presidência da Comissão de Direitos Humanos foi marcada por controvérsias. Durante as sessões que, por sua determinação, sempre eram realizadas com as portas fechadas para evitar atos de protesto, Feliciano tentou por várias vezes, sem sucesso, votar um projeto conhecido como “Cura Gay”, que objetivava anular trechos da resolução do Conselho Federal de Psicologia que proibia os seus profissionais de colaborarem com eventos e serviços que oferecessem tratamento para a homossexualidade, tratando-a como doença e reforçando o preconceito contra os homossexuais.

Feliciano também entrou em rota de colisão com os coletivos feministas ao opinar que quando se “estimula uma mulher a ter os mesmos direitos do homem, ela querendo trabalhar, a sua parcela como mãe começa a ficar anulada”. Em completo antagonismo com os princípios da comissão que presidia, em uma das sessões, defendeu a castração química de estupradores como medida para “livrar a sociedade de seus ataques”.

Por ironia, Feliciano recentemente foi acusado de tentar estuprar uma correligionária que também frequentava a sua igreja. A suposta vítima, uma jornalista de 22 anos, que segundo suas declarações foi convidada a participar de uma forjada reunião na suíte do parlamentar, divulgou nas redes sociais os diálogos íntimos em que ele assumia tê-la agredido e molestado sexualmente. Dias depois, ela gravou secretamente uma tentativa de suborno, promovida por um assessor do pastor, visando ocultar o caso. Este acontecimento também ganhou repercussão na internet e, por causa do impacto midiático dos escândalos, Feliciano passou a ser investigado pela Procuradoria Geral República (PGR). Em 2016, o Supremo Tribunal Federal (STF) autorizou a abertura de inquérito para apurar o caso.

Outro personagem que merece destaque é Eduardo Cunha. Evangélico da igreja Assembleia de Deus, ele é o responsável pela maioria dos projetos direcionados à preservação dos padrões convencionais de costumes da sociedade brasileira que se encontram em trâmite na Câmara dos Deputados. Parlamentar do PMDB do Rio de Janeiro, ganhou notoriedade pela sua centralidade na rede de articulações políticas, jurídicas e midiáticas que provocou o impedimento da presidente Dilma Rousseff. Exercendo mandatos consecutivos desde 2003, tornou-se presidente da Câmara dos Deputados em fevereiro de 2015, permanecendo no cargo até julho de 2016, quando em decorrência de sua liderança em diversos casos de corrupção, renunciou ao cargo. Cunha teve seu mandato parlamentar cassado pelo plenário da Câmara Federal em setembro de 2016 e, no mês seguinte, acabou preso pela “Operação Lava Jato”.

AÇÃO PARLAMENTAR DE DIREITA E AMEAÇA AOS DIREITOS HUMANOS

Entre os seus projetos estão o nº 7.443, de 2006, que pretende fazer a inclusão do aborto como modalidade de crime hediondo. Cunha busca instituir que a mulher

que praticar aborto estará cometendo um crime inafiançável e insuscetível de graça ou anistia. Entre os crimes que atualmente são considerados hediondos estão tortura, tráfico ilícito de entorpecentes e terrorismo.

Sobre o mesmo tema, Eduardo Cunha também propôs o Projeto de Emenda Constitucional 164/2012, que visa dar nova redação ao artigo 5º da Constituição Federal, intentando considerar a vida desde a concepção, garantindo assim a inviolabilidade do feto. A sua intenção é evitar toda e qualquer tentativa de legalização do aborto.

Cunha também se aproveitou de sua autoridade de presidente da Câmara dos Deputados para desarquivar, em 2015, dois projetos conservadores de sua autoria. O primeiro, projeto de lei nº 7.382, de 2010, visa criminalizar o preconceito contra heterossexuais, o segundo, projeto nº 1672, de 2011, intenta criar o “Dia do Orgulho Heterossexual”.

Estes dois projetos que objetivam plagiar ou ironizar as diretrizes institucionais que protegem os homossexuais, acabam reforçando a cultura que nega a existência de preconceitos contra o público GLBT. É sabido que, ao contrário do que acontece com os homossexuais, não existe relatos de que pessoas são assassinadas em nosso país por serem heterossexuais. Cunha parece ignorar que a cada 28 horas um homossexual é morto por motivo de discriminação no Brasil. As estatísticas demonstram que somos campeões mundiais em assassinatos de homossexuais. Neste aspecto, competimos em condições de igualdade com países ultraconservadores, como Afeganistão, Indonésia e Singapura.

No conjunto dos projetos conservadores nocivos aos direitos humanos e atentatórios contra os valores democráticos, ainda merecem menção especial o “Estatuto da Família” e o “Escola sem Partido”.

De autoria do ex-deputado evangélico Anderson Ferreira, do Partido da República (PR) de Pernambuco, o “Estatuto da Família”, projeto de lei nº 6583, de 2013, tenta definir, para fins de direito, o que seria a família no Brasil. Tentando negar o entendimento firmado pela jurisprudência até o momento, sua intenção é estabelecer que a família decorra apenas da união entre homem e mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda da comunidade formada por qualquer um dos pais junto com os filhos.

Evidenciado na negação do direito de igualdade, o “Estatuto da Família” não reconhece que uniões homossexuais, pais e mães solteiras e crianças criadas por avós, caracterizem uma família. Sendo assim, incompatível com a realidade de nosso país, se aprovado, o “Estatuto da Família” irá dificultar benefícios, como pensões para os entes que não enquadram na sua definição familiar.

O “Estatuto da Família” possui caráter de inconstitucionalidade, pois o Supremo Tribunal Federal (STF), decidiu em 2011 que o conceito de família, previsto na Constituição, é extensível às famílias formadas por uniões homoafetivas. O “Estatuto da Família” não pode se sobrepor à decisão do STF que obriga todos os cartórios da federação a realizarem a união civil entre pessoas do mesmo gênero, sem nenhuma

distinção.

O “Escola sem Partido”, projeto de lei nº 193, de 2016, que visa alterar as diretrizes e bases da educação nacional, de autoria do senador evangélico Magno Malta, do Partido da República do Espírito Santo, objetivando uma suposta “neutralidade ideológica” dos docentes diante de questões políticas e religiosas, acaba cerceando tanto os direitos constitucionais que asseguram a liberdade de expressão, quanto os que preservam a autonomia de ensino.

O projeto que tramita no Congresso Nacional é apenas mais uma ramificação do projeto de lei nº 867, de 2015, originalmente proposto pelo deputado Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia Brasileira do Distrito Federal. Existe incentivo para que anteprojeto de lei nos âmbitos estaduais e municipais sejam criados para favorecer a aprovação nacional do “Escola sem Partido”.

Para isso, foi criada a “Associação Escola sem Partido”, que é um grupo liderado pelo advogado Miguel Nagib. O propósito primordial do “Escola sem Partido”, de acordo com Nagib, é garantir “a afixação de uma lista com os deveres do professor em salas de aula do ensino fundamental e médio”.

A “Associação Escola sem Partido” costuma apresentar denúncias contra professores que, segundo eles, estariam doutrinando, ou até mesmo assediando ideologicamente os alunos. Seu sítio eletrônico costuma expor professores que se posicionam sobre fatos que envolvem a política nacional.

Em julho de 2016, o Ministério Público Federal (MPF) encaminhou uma nota técnica ao Congresso Nacional afirmando a inconstitucionalidade do “Escola sem Partido”. O documento enfatiza que, sob o argumento de proteger as convicções morais dos pais de alunos, o “Escola sem Partido” colocava o professor em situação de constante vigilância ideológica.

Para Ministério Público, o “Escola sem Partido” representa uma ameaça à liberdade de manifestação dos professores defensores dos direitos humanos, promovendo “um retrocesso na luta histórica de combate à cultura do ódio, à discriminação e ao preconceito contra mulheres, negros, indígenas, população LGBT, comunidades tradicionais e outros segmentos sociais vulneráveis”.

A consulta pública, *online*, realizada pelo Senado, até as 15 horas e 6 minutos do dia 11 de fevereiro de 2017, mostrava que 187.201 pessoas tinham opinado a favor e 202.907 contra o projeto do senador Magno Malta.

Apesar da significativa recusa social, conforme demonstra a consulta realizada pelo Senado, o “Escola sem Partido”, aparentemente, conta com a simpatia do governo de Michel Temer que, sem promover nenhuma discussão com entidades representativas da sociedade, assinou, no dia 22 de setembro de 2016, uma medida provisória, reformando o sistema de ensino médio do país. Essa ação presidencial extinguiu a obrigatoriedade das disciplinas de educação física, artes, filosofia e sociologia na rede nacional de ensino. Os críticos do “Escola sem Partido” passaram a chamar a medida provisória de Temer de “escola que não pensa”.

CONCLUSÃO

O surgimento de uma nova direita no Brasil, a partir das manifestações de 2013, e, sua eficiente atuação nas redes sociais, acabaram favorecendo a expansão de deputados conservadores no parlamento federal. A ação destes parlamentares vem provocando impactos negativos à legislação de direitos humanos desde a implantação da legislatura federal de 2015. Com eles, um conjunto de Projetos de Lei conservadores, há tempo arquivados na Câmara dos Deputados e no Senado, voltaram a tramitar.

A eleição de Eduardo Cunha para a presidência da Câmara dos Deputados em 2015 também favoreceu o tramite destas iniciativas legislativas conservadoras, parte aprovada em 2016, outra ainda em tramitação. São medidas parlamentares que reafirmam os valores da família tradicional brasileira, patriarcal e heteronormativa. Projetos que segregam legalmente as minorias sociais, marginalizando juridicamente as mulheres, os negros, os indígenas, os homossexuais e os jovens que questionam os padrões tradicionais da sociedade brasileira.

Entre os parlamentares que vem atuando em favor da aprovação destes projetos conservadores, destacam-se os evangélicos neopentecostais, políticos que utilizam suas crenças religiosas para justificar as suas condutas legislativas, colocando em xeque os princípios constitucionais do Estado laico brasileiro.

Por último, é importante destacar que o avanço parlamentar conservador também tem servido de reação política contra os movimentos sociais e sindicais, grupos historicamente identificados com a luta pela igualdade das minorias políticas, econômicas e sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. M. e ALLEGRETTI, G. Comportamento político violento e avanço global da direita: uma análise do caso brasileiro. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. Uberlândia: Volume 6, número 2, 2016.

DECKES, F. *Radiografia do terrorismo no Brasil (1966-80)*. São Paulo: Ícone, 1985.

FALCÃO, L. F. *Entre ontem e amanhã: diferença cultural, tensões sociais e separatismo em Santa Catarina no século XX*. Itajaí: Editora UNIVALI, 2000.

FRESTON, P. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, A. (Org.). *Nem anjos, nem demônios: interpretações do pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONZATTO, M. *Bancada evangélica ganha força inédita no Congresso*. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/02/bancada-evangelica-ganha-forca-inedita-no-congresso-4704350.html>> Acesso em 15 de setembro de 2016.

LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LUVIZOTTO, C. K. *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul*. São Paulo: UNESP, 2009.

MARTINS, R. *A bancada BBB domina o Congresso*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>>. Acesso em 17 julho de 2016.

RIBEIRO, R. J. *Extrema-direita avança com ódio os direito humanos*. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/roldao-arruda/extrema-direita-avanca-com-odio-aos-direitos-humanos-diz-filosofo/>> Acesso em 10 de julho de 2017.

RIZOMA E EDUCAÇÃO: GILES DELEUZE E FÉLIX GUATARI, CONTRIBUIÇÕES JUNTO A EDUCAÇÃO.

Beatriz Ferrari Westrup

beatrizfwestrup15@gmail.com

Jocilene Fernandes Cruz

jocilenefcruz@hotmail.com

Sibele Guedin Custódio

sibele1999@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo pretende tratar brevemente as colaborações que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari abordam em relação à educação. Trazem o conceito de rizoma e sua conexão com professor e aluno. Tendo como objetivo relacionar a importância do modelo rizomático junto a educação, entendendo como funciona esta modelo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Rizoma; Contribuições;

INTRODUÇÃO

O tema que será discutido por Deleuze e Guattari deram importantes colaborações para a filosofia. Usam como modelo o rizoma para explicar sobre como deve ser o conhecimento seguindo esta base. Eles afirmam que as palavras são ferramentas e a escola tem grande importância, pois é dela que se toma conhecimento das regras gramaticais.

Os filósofos apresentam também princípios

de como relacionar o rizoma com a educação. Eles explicam por fim, que é necessário fazer uso do pensamento, que somente ele moldar nosso visão de mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No século XX, Gilles Deleuze e Félix Guattari deram grandes contribuições para a filosofia, rejeitando o entendimento por categorias. É através do rizoma, que Deleuze e Guattari explicam seu novo modelo.

Rizoma é um caule subterrâneo com raízes espalhadas. Esse método surge em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade. Segundo este, as raízes são conexões variadas e, seria papel do professor estabelecer/unir esses pontos e conexões, trazendo-as para suas aulas.

Estes filósofos afirmam, que o professor não se encontra no tronco de uma árvore e seus alunos na raiz, fazem todos parte das raízes. Segundo estes, não a um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento, o mesmo se ramifica infinitamente em direção a verdade. Essa visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber.

Pensamento e pensar são uma forma de

processo mental ou faculdade do sistema mental. Pensar nos permite moldar nossa visão de mundo, lidar com esse mundo, com uma forma efetiva juntamente com nossos planos, metas e desejos.

Ele não está pronto e também não se forma no cérebro, são as informações que constantemente são atualizadas, trabalhadas e armazenadas em nossa mente que por sua vez produz informações a partir de outras informações já produzidas, como se o nosso cérebro fosse uma “máquina” manipulada de sentidos, sendo assim o pensamento é fundamental no processo de aprendizagem.

O aprendizado não exige um método para aprender, ele é o movimento entre saber e não saber, o indivíduo e o método a ser aplicado gera resultado. Aprender é o processo entre problema e a solução. A transmissão de informação que cada indivíduo recebe, contribui para as questões problemas a serem resolvidos, discutidos. É como uma abertura para novas discussões, outros modelos de pensar.

Subjetividade é algo que varia de acordo com o julgamento ou cada pessoa, pode dizer a respeito do sentimento, da opinião dos valores, de crenças, de histórias da própria vida, de experiências, vem do sujeito.

O indivíduo se situa em construções sociais em que ele absorve o que é socialmente significativo para ele.

O aprendizado é uma construção coletiva de modo que ele participa, formando ideias a partir de suas experiências, produzindo novos conceitos, novos conhecimentos. Contudo, passa por uma avaliação que contribui para o processo educativo dinâmico e que deve refletir na maneira de pensar do sujeito.

O rizoma representa a metáfora da estrutura do conhecimento, na qual foi composta pelos filósofos. Existem alguns princípios de como pode ser relacionado o rizoma com a educação:

Princípios de conexão e heterogeneidade estão ligados com a amplitude e complexidade do conhecimento. O mundo é múltiplo, pois temos múltiplos conhecimentos que se conectam um com os outros, onde trará qualidade, formando alguns ângulos de abordagem, contribuindo olhares que não se difere dos outros.

O princípio de multiplicidade diz que o rizoma não possui relação com o uno. Com isso, não possui começo e nem fim, mas possui o meio que é por ali que vai crescendo e transbordando. Por fim, as multiplicidades são rizomas e denunciam as pseudomultiplicidade arborescentes.

Princípio de ruptura assignificante é rompido o processo rígido de significação. O conceito é a criação de ferramentas para a orientação de novos conceitos. São dinâmicos, flexíveis, que podem ser rompidos e ressignificados pela visão estática do conceito que traz a dicotomia no espaço do entendimento que prejudica o aprendizado. Com o tempo vimos que os conhecimentos vão evoluindo, como em filosofia ciências e religião que buscam vários argumentos e conhecimento que defendem essas teorias e conceitos em surgimento de outras teorias, que podem ter validade e implicar falência de outras teorias que não são provados.

Princípios de cartografia e decalcomia são estruturas de pontos específicos que orientam o conhecimento. O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído e que sempre possa ser demonstrado, conectado, reversível, modificado com múltiplas entradas e saídas podendo formar outro ponto em seu território. Assim como os mapas podem ser copiados, porém colocar a cópia no mapa não é apropriado. O universo é algo novo ou seja os decalques são colocados ao mapas e não o inverso. Acredita-se em algo que não tem cópias e sim recriação de algo já criando, que é chamado de roubo criativo que os conceitos adquiridos que criam algo novo para a educação.

O modelo rizomático contribui para a melhoria de relações interculturais. Os filósofos afirmam não existir apenas uma única verdade para explicar as coisas.

Quando se fala em sociedade é preciso falar em linguagem. Para Deleuze linguagem não se trata apenas em um código universal contendo regras abstratas que tem por função essencial à transmissão da informação. Deleuze entende a fala não como sendo expressão de um, dado como um sentimento ou uma atribuição e sim a emissão de um comando. As palavras não são ferramentas, elas são o próprio ato de ordenação. Para Deleuze, as regras gramaticais surgem por causa da fala não por causa da escrita.

Entender a fala e a linguagem como sendo um produto histórico-cultural faz com que a escola seja ativa nessa construção, pois é na escola que a criança toma consciência das regras gramaticais e da própria fala. Os dispositivos sociais como a escola são linhas de força que apontam, orientam, explicam e agenciam sujeitos produzindo subjetividades, “são máquinas de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 2001).

Os filósofos apontam que educar é educar para algo, para algum fim e, que o educador não deve se esquivar dessa responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filósofos Deleuze e Guatarri trazem pontos importantes relacionados com a área da educação, seguindo o modelo rizomático. Eles apontam que o conhecimento não é fragmentado nem separado por categoria, o conhecimento é como o rizoma, está sempre conectado. Eles afirmam que o aprendizado não possui um método e, que o mesmo é de suma importância para que com ele seja possível moldar a visão de mundo que nos foi estabelecida. Eles apontam que o pensamento é primordial no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

EL KHOURI, Mauro Michel. **Rizoma e educação: Contribuições de Deleuze e Guatarri**. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf> Acesso em: 04 nov. 2017.

TRABALHO E SER SOCIAL: TRANSFORMAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DAS CLASSES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Alexandra Queiroga Cavalcante Bezerra

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Iguatu (CE)

Ana Candida Chagas Alencar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Iguatu (CE)

Carmem Maria Vieira de Amorim

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Iguatu (CE)

Francisco Rivelino Oliveira Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Iguatu (CE)

Geicy Caroline Duarte Caldas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Iguatu (CE)

RESUMO: Este artigo propõe fazer uma análise crítica da construção do homem enquanto ser social e a constituição das classes dentro do modo de produção capitalista, destacando o processo de metamorfose que o trabalho assumiu na sociedade, desde o seu processo ontológico até os dias atuais. O modo de produção capitalista que tem como um de seus elementos centrais a exploração existente

na relação capital-trabalho, fazendo com que historicamente a sociedade seja marcada pela divisão social entre classes sociais, sendo essas antagônicas e definidas por quem possui ou não os meios de produção. Diante desse contexto foi realizado uma pesquisa bibliográfica, baseando-se na dialética de Marx, onde se percebeu a perda de reconhecimento do homem e o papel que o mesmo realiza dentro da sociedade, como também o processo de exploração da classe trabalhadora e a precarização na realização do trabalho diante das diversas transformações do capitalismo. Com isso, pretende-se evidenciar o contexto desenhado historicamente na sociedade capitalista, como também o revestimento dado por esse modo de produção, buscando instigar um debate a respeito desse sistema perverso, que ideológica e politicamente atua dentro da sociedade controlando os indivíduos, para que os mesmos reproduzam os seus valores, fazendo com que a classe trabalhadora perca seu reconhecimento enquanto classe que faz parte do processo revolucionário do sistema, que tem como base à exploração das forças produtivas, em virtude da apropriação privada dos meios socialmente produzidos, visando propiciar uma valorização do desenvolvimento econômico, em face de uma desvalorização do desenvolvimento social.

PALAVRAS CHAVE: Capitalismo, trabalho,

ABSTRACT: This article proposes to make a critical analysis of the construction of man as a social being and the constitution of classes within the capitalist mode of production, highlighting the process of metamorphosis that the work has assumed in society, from its ontological process to the present day. The capitalist mode of production which has as one of its central elements the exploitation existing in the capital-labor relation, causing that historically the society is marked by the social division between social classes, being these antagonistic and defined by who owns or not the means of production. In view of this context, a bibliographical research was carried out, based on the dialectic of Marx, where it was perceived the loss of recognition of man and the role he plays within society, as well as the process of exploitation of the working class and the precariousness in the various transformations of capitalism. The purpose of this paper is to highlight the historically designed context in capitalist society, as well as the overlap given by this mode of production, seeking to instigate a debate about this perverse system, which ideologically and politically operates within society by controlling individuals, so that they reproduce their values, causing the working class to lose its recognition as a class that forms part of the revolutionary process of the system, which is based on the exploitation of the productive forces, by virtue of the private appropriation of the socially produced means, in order to provide a valuation of economic development, in the face of a depreciation of social development.

KEYWORDS: Capitalism, work, social classes, exploration

1 | QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Ao decorrer desse artigo, será trabalhado o estudo do contexto histórico que aborda o trabalho e suas transformações que afetam as classes sociais dentro do Modo de Produção Capitalista (MPC), que tem como um de seus elementos centrais a exploração na relação capital-trabalho, o que faz historicamente a sociedade ser marcada pela divisão social entre classes sociais sendo essas antagônicas e definidas por quem possui ou não os meios de produção.

Na medida em que o mesmo se desenvolve e proporciona ao homem uma relação com a natureza, tendo por objetivo satisfazer as suas necessidades, como também as modificar através das suas relações dentro da sociedade. Trazendo elementos sobre a reconfiguração do trabalho desde o seu processo ontológico, onde o homem se constrói como ser social e expõe características da construção das classes sociais dentro do sistema capitalista, que se constituem de forma antagônica, aumentando visivelmente as desigualdades sociais, diante da apropriação privada pela classe burguesa dos meios produzidos socialmente pela classe trabalhadora que representa em maior número a sociedade. Assim, sobre o processo ontológico, Lessa (2011) destaca:

“[...] os homens se distinguem da natureza por consubstanciarem uma terceira

esfera ontológica cuja essência é uma causalidade não mais apenas dada, como no mundo natural, mas posta por atos humanos - pode e deve ser dada pela ontologia. Todavia, esta resposta ontológica está longe de ser suficiente para elucidar as formas historicamente concretas do salto ontológico do homem para além da natureza. (LESSA, 2011, p.139)

É a partir do trabalho que o homem se constrói historicamente, colocando como foco os seus objetivos e transformando o meio em que vive para conseguir alcançá-los. Com base no texto de Engels (1896), podemos compreender que o trabalho é o elemento indispensável ao homem, pois o proporciona relacionar-se com a natureza, trazendo como consequência o seu desenvolvimento enquanto ser social. No sentido econômico ele é responsável pela criação de valores, ou seja, a especificidade do trabalho será fator determinante na atribuição de valor a mercadoria produzida. Este último é fundamental para entender a categoria do trabalho dentro do sistema capitalista. É no decorrer da sua construção enquanto homem dentro da sociedade, que se fazem presentes as diversas transformações no mundo do trabalho, já que as forças produtivas vão se desenvolvendo e organizando a sociedade em classes, que se separam e assumem características distintas entre aqueles que possuem ou não os meios de produção. Marx ressalta que:

No processo de trabalho que é simultaneamente processo capitalista de produção, os meios de produção empregam o operário, de tal sorte que o trabalho só aparece como um meio graças ao qual determinada quantidade de valor, ou seja, determinada massa de trabalho objetivado, suga trabalho vivo para se conservar e incrementar. O processo de trabalho aparece assim como processo de autovalorização (por intermédio do trabalho vivo) do trabalho objetivado. (MARX, 2004.p.75)

Faz-se necessário uma compreensão sobre as dimensões capital e trabalho dentro da sociedade, para analisarmos que no MPC as classes irão ser definidas a partir da posição que elas assumem em um dado modo de produção, ou seja, a posição que elas estão inseridas na divisão social do trabalho, de acordo com a função que elas desempenham e não pelo poder aquisitivo, porém todas dominadas pelo capital, apesar de existir outras classes sociais, o conflito maior se dá entre a classe burguesa e o proletariado, que são marcadas pela relação de exploração através da extração da mais-valia.

Segundo Netto e Braz (2012), mais-valia é o acréscimo de valor que surgiu no processo de produção, valor criado pela força de trabalho que, como vimos, produz um valor maior (excedente) ao que custa. A apropriação, pelo capitalista, desse excedente configura a *exploração* do trabalho pelo capital.

No MPC, Marx traz elementos sobre o processo de consciência da classe proletária, quando passa do estágio de “Classe em si” para ser “classe para si”, trazendo como elemento o acúmulo político nas disputas de classes sociais. É nesse contexto que intensificam as transformações na sociedade que afetam o mundo do trabalho e as relações sociais a partir desse modo de produção que tem intensa importância na compreensão do contexto histórico, político e sócio-econômico, que irão se definir com tensões diferenciadas e características próprias, pois nessa sociedade capitalista o

papel do trabalho assumiu caráter de uma mercadoria regulamentada, estabelecendo uma relação entre patrões e empregados, diante da apropriação privada dos meios de produção, ampliando a complexidade da divisão sócio-técnica do trabalho e seus impactos na relação de antagonismo e enfrentamento entre as classes sociais. Nesse sentido, lamamoto (2015, p.84) considera o Serviço Social como uma “*especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão social e técnica do trabalho, participe do processo de produção e reprodução das relações sociais*”.

2 | CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO HOMEM COMO UM SER SOCIAL

O trabalho em sua dimensão ontológica possui em sua composição as bases para transformar e distinguir o homem de outros animais o tornando um ser cognoscente e, portanto dotado de sociabilidade. Entende-se que o trabalho foi um dos mediadores para o desenvolvimento de autoconstrução do homem como ser social, porque devido às ações de falar, de pensar é que o homem cria novas necessidades e habilidades que possibilitam o seu desenvolvimento, ou seja, é mais que um mero instrumento de produzir capital, ele é o construtor do ser social pois é a partir do fazer e refazer agindo na transformação da natureza que o homem se humaniza.

A construção do ser social vem está diretamente ligada com a linguagem, sociedade e o trabalho. Como afirma, Lessa (1996):

Os atos de trabalho, contudo, apenas podem a vir a ser e desenvolver tendo por mediação dois complexos sociais fundamentais. Por um lado, apenas podem ocorrer no interior de relações sociais; Por outro lado, nem as relações sociais nem sequer a prévia ideação, portadora da finalidade poderiam vir a ser sem a linguagem. Portanto, já no seu momento primordial, o ser social comparece como um complexo constituído, pelo menos por três categorias primordiais: a sociedade, a linguagem e o trabalho. (LESSA, 1996. p.10)

Em meio a está ligação pode-se entender que, esse desenvolvimento do ser social já se faz presente desde as bases do trabalho ontológico, quando os homens trabalhavam na transformação da natureza somente para atender as suas próprias necessidades, ou seja, a fome, a caça, a pesca, onde eles criavam objetos pra essa última finalidade, porém subtende-se que o trabalho foi um dos responsáveis pelos os fatores constitutivos do ser social na sociabilidade. Segundo Engels:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1876, p.1)

O trabalho ontológico na perspectiva marxista explica-se então, como sendo aquele que humaniza o homem na medida em que ele transforma o meio em que vive, ou seja, uma ação da práxis. Na objetivação do trabalho Marx afirma, que “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural

para satisfazer a necessidades humanas [...]”.(MARX,1985a, p.303)

O ser humano, nessa relação, se diferencia dos outros animais e da natureza pela sua capacidade teleológica, ou seja, onde o mesmo tem a capacidade de pensar e idealizar previamente o seu determinado objetivo. Como Netto e Braz (2011, p.51) discorrem: “O ser social é a síntese dessas determinações estruturais. Só ele é capaz de agir teleologicamente, só ele se propõe finalidades e antecipa metas - em suma, só ele dispõe da capacidade de projetar.”

O trabalho é o mediador das ações dos homens e mulheres com a natureza, que se utilizam dessa fonte natural para garantir a sua sobrevivência de acordo com o surgimento de suas necessidades, tomando assim algumas referências de Marx.

Contudo, para ocorrer essa transformação nas relações sociais, foi necessário que se fizesse presente uma linguagem, que proporcionasse um desenvolvimento entre os homens, sendo que essa linguagem acontecerá de forma articulada na medida em que os homens vão se apresentar na sociedade de forma de aprendiz com uma ligação com outros grupos.

Como se pode notar, o trabalho é um vínculo que não se pode ser analisado isoladamente e fora de outros contextos, pois o mesmo se expressa e se modifica a partir de uma ação conjunta de um indivíduo com outro, tornando o trabalho uma ação coletiva. Porém, na sociedade vigente quem predomina é o capitalismo, que faz com que o trabalho venha ter seu verdadeiro sentido alterado, se transformando em fontes de produzir riquezas, Netto e Braz (2011) afirmam:

[...] a comunicação é tanto mais necessário se se leva conta que o trabalho jamais é um processo capaz de surgir, de se desenvolver ou, ainda, de se realizar, em qualquer tempo, como atividade isolada de um ou outro membro da espécie humana. O trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se isenção conjunta [...]., (NETTO; BRAZ, 2011. p. 43-44)

Hoje, vivenciamos uma tessitura que nos remete a fazer uma análise de toda uma conjuntura sobre o sistema vigente, o capitalismo, relacionando como se construiu a configuração do trabalho frente a essas metamorfoses trazidas pelo capital, que tem como forma basilar para seu desenvolvimento a exploração do homem pelo o homem, desapropriando-o do seu sentido ontológico, para se adequar agora a um processo de compra e venda da força trabalho. Com isso, o processo de trabalho vai cada vez mais se fragmentando e ganhado novos rumos, na medida em que o trabalho passa a ser uma propriedade privada de alguns para alcançarem suas riquezas, por meio de uma exploração a que Marx vem chamar de “mais-valia”, que seria o trabalho excedente na produção de uma mercadoria equacionado pelo processo de alienação/estranhamento. Nessa perspectiva:

Estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano. “O homem se converte em um simples meio para outro homem; um meio para a satisfação de seus fins privados, de sua avidez”. Não se verifica o momento de identidade entre indivíduo e o gênero humano – isto é, o homem *vivendo para-si-*

mesmo conscientemente como gênero -, mas o seu contrário. (ANTUNES, 2003, p. 128).

Na sociedade capitalista, a maior parte das pessoas só tem como sua propriedade privada a capacidade física e mental, e a principal mercadoria que ao longo do tempo só perde cada vez mais o seu valor, a força de trabalho, onde essa última acaba se tornando um simples produto que possui um valor de venda e um valor de troca que se sujeita as mais diversas explorações postas pelo capital. Dessa forma, o trabalho vai se tornando cada vez mais coisificado, alienado onde as pessoas não se reconhecem mais, e tratado como um instrumento coercitivo da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

Percebe-se, portanto, que ao longo dos tempos o trabalho foi se tornando um instrumento de mera exploração de riqueza do homem pelo homem e, deixando de exercer o seu verdadeiro sentido, onde seria a construção do homem na medida em que, atendendo suas necessidades na transformação da natureza. E na medida que o homem se insere no mundo do capital ele vai se alienando, e atendendo somente aos ditames do capitalismo. Ocorre assim, o que Marx vem definir como subsunção real do trabalho:

[...] a subsunção real do trabalho ao capital, [...] - vai operar-se com a consolidação dos processos produtivos possibilitados pela Revolução Industrial, que dá seus primeiros passos no último terço do século XVIII. [...]. Nesta, o capital subordina por inteiro (formal e realmente) o trabalho pelo controle do processo do trabalho: o trabalhador passa a ser um apêndice das máquinas, a sua desqualificação se acentua e igualmente se aprofunda a divisão do trabalho- mas surge, para além da divisão das tarefas diretamente operativas, uma divisão mais profunda: a divisão entre a concepção (e/ou administração) dos processos produtivos e a sua execução [...] (NETTO e BRAZ, 2011, p.122).

Essa forma de subsunção que acontece no processo de trabalho como consequência da inserção da maquinaria que modifica as relações de produção, se opera por um efetivo avanço da alienação que o mesmo sofre quando perde a propriedade dos meios de produção, lhe restando apenas a propriedade de sua força de trabalho para ser vendida ao capitalista.

2.1 Constituições das classes no MPC, e suas transformações na sociedade.

O capitalismo se caracteriza como um modo de produção que de forma avassaladora adentrou na sociedade, deixando-a marcada por transformações e desigualdades que originou uma realidade social histórica composta por contradições, expressa visivelmente na relação capital e trabalho através das relações sociais, contradições essas que se intensificam ao passo que o sistema se desenvolve, é nesse sistema que se faz necessária uma análise em relação às classes sociais, para que se compreenda a divisão social entre elas e como se constrói os processos de consciência de classe e as lutas de classe.

Comumente se trata qualquer grupo ou divisão social como “classe”, assim: classes rica e pobre, classes alta, média e baixa, classes dominante e subalterna, e até classe política etc. Este uso faz com que a categoria de “classe social” perca seu poder explicativo de fundamentos e particularidades da sociedade capitalista. (MONTAÑO; DURIGUETTO, p.82, 2011).

O desenvolvimento desse sistema fez com que cada setor da sociedade fosse colocando a tona suas particularidades, a partir do desenvolvimento crescente dos meios de produção e das forças produtivas acabou-se conseqüentemente existindo uma apropriação privada desses meios por uma pequena parcela da humanidade, onde a outra apenas possui sua força de trabalho para vender e se submeter a esse sistema. Logo, é dentro desse contexto que as classes sociais antagônicas vão se evidenciando, devido à divisão social do trabalho, colocando em cheque a alienação dessas classes que seguem uma ideologia como característica da consciência social. Segundo os autores Carlos Montaña e Maria Lúcia Duriguetto, em Marx:

[...] a classe social é considerada como uma categoria propriamente dialética e em movimento: sendo fundada num modo de produção específico, a) ela apresenta uma dimensão estrutural que determina sua gênese simultaneamente contém contradições e formas de enfrentamento que marcam seu movimento - no MPC a primeira determinação é a relação capital-trabalho; b) ela assume determinações diversas em variados contextos históricos - no centro e na periferia do capital, em contexto de expansão ou recessão, de correlações de força diversas etc.; c) ela é inseparável da consciência de classe e das lutas de classes. (MONTAÑO; DURIGUETTO, p.85, 2011).

As classes sociais constituem-se destacando a estratificação social que envolve castas, estamentos e classes e como se forma a hierarquia social diante da determinação econômica. Dentro do sistema capitalista, se tem a divisão em burguesia, classe trabalhadora, classe trabalhadora e desemprego, lupem-proletariado e a classe média. Dessa forma:

“Marx, n’ *O Dezoito Brumário*, descreve o lupem proletariado como “uma massa indefinida e desempregada”, despossuída de consciência política, composta por indivíduos “arruinados e aventureiros rebentos da burguesia [...] vagabundos, soldados desligados do exército, presidiários libertos, [...] chantagistas, [...] punguistas, trapaceiros, [...] mendigos “ etc”. (MARX e ENGELS, 1977a, p.243 *apud* MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p.95)

Mas a polarização, as tensões e antagonismos estão evidentes entre as classes: burguesia e proletariado. Destacando-se o fato de que a classe que você ocupa dentro desse sistema que tem como base a obtenção de lucro, dependerá do total da riqueza produzida socialmente que você possui. Já que dentro do modo de produção capitalista o trabalho atuará como uma relação social, além de mediador dessas relações, se reproduzindo a partir da exploração e obtenção da mais-valia extraída da força de trabalho da classe trabalhadora.

Os autores, que abordam as classes sociais dentro do Modo de Produção Capitalista, explicitam: “o trabalhador para ter acesso aos meios necessários para produzir [...], necessita vender sua força de trabalho; como contrapartida disso, o capitalista [...], precisa comprar a força de trabalho e incorporá-la [...] “ (MONTAÑO,

DURIGUETTO,2010 p.78-79).

Dessa forma fica evidente a relação de exploração que existe entre as duas classes, que como consequência traz o desemprego, a pobreza, já que nessa relação se tira a liberdade de escolha do homem, o deixando alienado para que se submeta as mais diversas formas de exploração, e vivencie as diversas expressões da “questão social”, que Segundo Iamamoto e Carvalho (1982):

“A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação no cotidiano, da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e da repressão”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p.77)

O seu surgimento se deu com o desenvolvimento do sistema capitalista e industrial, a partir da lei dos cercamentos que começa a se desenvolver em meados do século XVI, e obriga o trabalhador a sair de suas terras já que as mesmas foram privatizadas, fazendo com que eles procurem uma forma de sobreviver se deslocando para o meio urbano, precisando se adaptar às exigências ali impostas, onde ocorre o processo de subsunção do trabalhador ao capital que se rende às mais subalternas condições de trabalho e vida para sobreviver, formando assim o exército industrial de reserva que viviam aos redores das fábricas, representando à força de trabalho que excede às necessidades da produção.

Em consequência disso, os trabalhadores começam a adentrar no cenário político da sociedade, a partir do momento que percebem a condição de exploração que estão vivenciando e passam a ganhar uma consciência de classe, que segundo Marx seguindo Hegel a consciência da classe trabalhadora se evidencia por dois estágios passando de “classe em si” para ser “classe para si”:

A “classe em si” é constituída pela população cuja condição social corresponde com determinado lugar e papel no processo produtivo, e que, independentemente de sua consciência e/ou organização para a luta na defesa de seus interesses, caracterize uma unidade de interesse comuns em oposição aos de outras [...] . A “classe para si” caracteriza outra dimensão possível da constituição e da análise de classe. Conforma uma classe para si aquela que, consciente de seus interesses e inimigos, se organiza para a luta na defesa destes. [...] (MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia, 2010. p.97).

Representando um enorme ganho político para a classe trabalhadora, como também um avanço na relação dialética dentro do contexto do desenvolvimento das classes, trazendo como resultado a consciência que é determinada pela realidade social com impactos da vida cotidiana, e as lutas de classes que assumem o caráter de transformação e revolução social, se organizando contra as contradições presentes entre o capital-trabalho. Essas lutas devem atingir o patamar de lutas políticas, com o objetivo de superar o MPC, organizando-se de forma estratégica para se manifestarem em espaço de lutas.

Essa atuação da sociedade organizada conscientemente e definida para um

contexto de luta com uma correlação de forças sociais, se faz necessária historicamente e atualmente, já que essa organização se deu como consequência da estratégia do sistema capitalista em buscar formas de se restabelecer cada vez mais forte dentro da sociedade. Com isso, as mudanças no sistema capitalista, impactam de forma visível o mundo do trabalho, afetando conseqüentemente as relações trabalhistas e sociais.

Como resposta a essa modificação no sistema capitalista, o mundo do trabalho precisou se readaptar as condições que agora lhes eram impostas, se submetendo à condições precárias, a medida em que vai se tendo um avanço tecnológico, se tem uma maior exploração quando se trata da relação capital e trabalho, que busca apenas se expandir, e deixando para trás todo um contexto histórico de uma sociedade que se divide em classes antagônicas, onde uma sempre sofreu os impactos desse sistema devastador, em função das outras que lucram com a exploração e acumulação dos bens produzidos.

Diante desse contexto, o capitalismo promove transformações sociais e econômicas que afetam a sociedade como um todo, libertando o homem das relações feudais e deixando “livre”. No entanto, o caminho para o desenvolvimento das forças produtivas, é marcado pela constituição de uma sociedade de classes, subordinada a uma nova relação social baseada em uma hierarquia, que determinará o desenvolvimento histórico desse sistema, pois o capital atuará como uma relação social que se reproduz mediante a exploração do trabalho, onde os trabalhadores conseguem minimamente se manter enquanto trabalhadores e os capitalistas através da extração da mais-valia continuam se mantendo no poder.

Fazendo com que as classes fiquem mantidas dentro da estrutura necessária para o sistema continuar se desenvolvendo, mesmo que para isso a sociedade cada vez fique mais fragmentada e alienada, fazendo com que as essas classes sociais não se reconheçam enquanto classes e, apenas reproduzam as ideologias impostas pela classe dominante, e colocadas como universais para que ao longo da história reproduzamos as vontades do capital.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos expostos podemos perceber que, em decorrência ao modelo de produção vigente que é regido por um processo de exploração e desigualdades, percebe-se que não é um modelo de produção isolado e fixado somente ao processo de exploração física. O capitalismo é um sistema complexo e que vai esta para além da exploração física, ele vem agir em um processo que abrange toda uma totalidade na categoria das forças produtivas, ou seja, as totalidades dessas forças se relacionam em como o capital afeta fisicamente, politicamente e ideologicamente a vida de cada individuo que se insere nesse mundo monopolizado pelo o capital, tornando o trabalhador alienado e individualizado.

Entretanto, apesar desse modelo ser na atualidade o que vem direcionar as relações sociais é preciso que se tenha consciência da necessidade de uma transformação societária, a partir de uma revolução social que busque romper com esse sistema e tentar inserir a sociedade em um novo modelo de produção, seja ele o comunismo ou o socialismo, onde a riqueza seja distribuída de forma justa e que as desigualdades sociais sejam amenizadas. Para isso, é preciso que a classe trabalhadora explorada cotidianamente e alienada devido à ideologia hegemônica burguesa, se organize politicamente para que através de suas lutas proporcionem um avanço estrutural na sociedade.

Para Marx e Engels, o proletariado, a classe trabalhadora, é a vanguarda, o agente capaz de expor as contradições do modo de produção capitalista e promover as condições necessárias à superação desse modo de produção. É de fato notório, os impactos desse sistema na categoria do trabalho, que em ontologia nos remete a entender o seu processo como sendo aquele que vai ajudar o homem na sua evolução na medida em que ele se apropria na transformação da natureza, para atender suas necessidades.

Porém, a partir da abordagem feita no decorrer do artigo faz-se necessário o entendimento que, com o novo modelo (MPC), à sociedade vai tomando rumos opostos e desiguais por consequência das contradições postas por esse sistema. Que vem colocar em foco as duas classes principais (burguesia e proletariado) detentores e não detentores do capital, que desta forma a riqueza vai sendo produzida coletivamente, porém sendo apropriada privadamente por poucos. Em face à essa realidade, é visível que historicamente o capital se utiliza de estratégias para se refazer economicamente, em detrimento da fragilização do aspecto social, com isso a classe subalterna vai cada vez mais se submetendo as exigências do capitalismo, fragmentando-se e não se reconhecendo mais como uma única classe, na medida que agora o trabalho não é mais visto só como uma forma de humanização do ser social.

O trabalho ao introduzir-se no sistema capitalista, vai ganhado novas dimensões e significados distintos daqueles produzidos pelos homens em sua forma primitiva. Agora ele vai ser fruto da exploração do homem pelo o homem, na medida em que se configura no processo da extração da mais-valia. Ao pensarmos o ser social na atualidade, podemos nos voltar a interpretar como ele vai se tornando cada vez mais um ser alienado e coisificado dentre as relações sociais, que diante das condições e contradições que são impostas aos indivíduos no sistema capitalista, eles acabam por não se reconhecerem mais diante da sociedade, tornando dessa maneira difícil até a sua visão quanto a sua liberdade. Entende-se que o trabalho na sua condição ontológica se manifesta como sendo um processo de liberdade, na medida em que o mesmo cria e recria as suas necessidades e habilidades.

Em vista dos argumentos apresentados, percebe-se que o sistema capitalista ao tirar do homem a sua capacidade ontológica, e torná-lo alienado, dificulta o processo de reconhecimento da classe trabalhadora enquanto classe que atua com tamanha

importância dentro do contexto político societário. Esse fator se torna preocupante, pois somente a classe trabalhadora a partir de sua consciência e organização política, ideológica construída socialmente com lutas, pode modificar a atual estrutura social, visando assim uma emancipação política e ideológica que fará a sociedade caminhar para uma nova realidade. Muito se discute a importância de pensamentos como o Marxista se fazer presente na realidade social, e que o mesmo influencie nas decisões das organizações que buscam romper com a ordem vigente, pois para Marx é tido como principal tarefa do homem à transformação do mundo com o objetivo de romper com a alienação e social e política, que faça com que a classe trabalhadora perca o caráter de submissão às ordens e decisões do capital e do Estado burguês.

Portanto, faz-se mais do que nunca urgentemente necessário, o intimato que Marx nos fez no século XIX e que em plena contemporaneidade se configura dramaticamente atual. Nessa rubrica: “Proletários de todos os países, uni-vos!”. (MARX; ENGELS, 2008, p.64).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** - 9 ed.- São Paulo: Cortez; Campina, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco homem.** Neve Zelt: Edição Soviética, 1896.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** - 26. ed. - São Paulo. Cortez, 2015.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil** - 19 ed. - São Paulo: Cortez, 1982.
- JOST, Araci. SCHLESENER, A.H. **TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: observações acerca dos escritos de Marx** - 6º Colóquio Internacional Marx e Engels. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 11 de maio de 2016.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** -2.ed. - São Paulo : Cortez, 2011.
- _____. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács.** Serviço Social e Sociedade, nº 52 - Ano XVII, dezembro de 1996.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).
- MONTAÑO, Carlos. **Estado, classe e movimento social/** Carlos Montaña, Maria Lúcia Duriguetto.- 1.ed. - São Paulo : Coretz,2010 - (Biblioteca básica de serviço social ; v. 5).
- NETTO, J. Paulo, BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma crítica** – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (biblioteca básica de Serviço Social; v.1).

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa - GESTELD- Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-097-1

