

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia
Política,
Educação,
Direito e
Sociedade 3

Atena
Editora
Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 3

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 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-096-4

DOI 10.22533/at.ed.964190402

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

O presente livro tem como principal objetivo o estudo da educação como direito fundamental, sobretudo do direito de acesso aos níveis mais elevados da educação. Ressalta-se que a justificativa para esse enfoque se dá em razão do destaque sobre o direito à educação, notadamente no que tange aos preceitos traçados pela Constituição da República de 1988. Essa abordagem contribui para uma análise crítica sobre a efetividade das normas constitucionais que dispõe sobre o acesso ao ensino superior e para a elaboração de propostas de intervenções futuras, que visem à melhoria da educação no país. Para isso, foram analisados alguns aspectos sobre a educação no Brasil. Adotou-se o tema Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade, por ser um assunto de discussão recente e de grande contribuição para o universo acadêmico. O direito à educação é um tema que sempre mereceu destaque e, atualmente, encontra-se dentre as temáticas mais polêmicas e indiscutivelmente prioritárias devido aos vários programas que surgem no Estado relacionados à acessibilidade do ensino. Esse direito surge com vistas à qualificação do indivíduo para se tornar um cidadão capaz de se determinar por sua própria convicção e, no Brasil, o direito à educação passa por diversos ordenamentos, sendo ampliado e mais visado com a promulgação da Constituição da República de 1988. A CR/88 dispõe que é dever do Estado e também da família assegurar a educação e, dentre os preceitos constitucionais, determina a competência comum dos entes federativos para a regulamentação desse direito. Com efeito, o direito à educação, descrito como direito social no art. 6º da CR/88, é também considerado um direito fundamental e, como tal, são necessárias medidas que assegurem a sua realização e efetividade. Para o cumprimento da obrigação imposta, o Estado vem usando programas que conferem condições aos indivíduos de ingressarem nas escolas e universidades. São diversas ações que promovem não só a educação, mas também outras necessidades básicas que dão suporte, tais como a saúde e a renda familiar. Mesmo assim, ainda é espantoso o número de indivíduos analfabetos e crianças que não estão nas escolas, alarmando a situação do país, que assim busca uma solução por A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.

Não sei quantas almas tenho. Cada momento mudei. Continuamente me estranho. Nunca me vi nem acabei.

De tanto ser, só tenho alma. Quem tem alma não tem calma. Quem vê é só o que vê, Quem sente não é quem é, Atento ao que sou e vejo, Torno-me eles e não eu.

Cada meu sonho ou desejo É do que nasce e não meu. Sou minha própria paisagem; Assisto à minha passagem, Diverso, móbil e só, Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo Como páginas, meu ser. O que segue não prevendo, O que passou a esquecer. Noto à margem do que li O que julguei que senti. Releio e digo: “Fui eu?” Deus sabe, porque o escreveu. Fernando Pessoa – Não sei quantas almas tenho.

No artigo **a COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**, os autores Maria Inez Pereira de Alcântara, Joaquim José Jacinto Escola, Alexandre dos Santos Oliveira, buscaram apresentar o resultado parcial de uma investigação realizada com finalistas do Curso de Pedagogia, de 05 (cinco) instituições de formação inicial de professores, sendo 02 (duas) instituições públicas e 03 (três) particulares. No artigo **CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HEMOFILIA, DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE**, os autores Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Verônica Regina Muller, Marcos Antonio dos Santos, Lucas Tagliari da Silva . A proposta deste trabalho foi investigar quais os conhecimentos que crianças que frequentam o Hemocentro Regional de Maringá possuem sobre Hemofilia, sobre os direitos das crianças e como elas concebem que esses assuntos precisam ser trabalhados com os professores e alunos. No artigo **Concepções sobre a Escolha e Idealização Profissional dos Graduandos no Curso de Pedagogia: qual o papel da Didática no currículo?** As autoras Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Priscila Santos Amorim, Adriana Santos de Jesus, buscaram compreender como ocorreu a escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, diante de um cenário não muito atraente, bem como, de buscar compreender como a Didática pode contribuir nesta identificação. No artigo **CONSTRUINDO MAQUETES PARA O ENSINO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE: RELATO E REFLEXÕES**, as autoras Carolina Bruski Gonçalves, Neila Carolina Marchiori, o objetivo inicial da atividade foi possibilitar aos educandos a percepção da presença da Matemática em seu contexto social. No artigo **CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS**, as autoras Adriana Moreira de Souza Corrêa, Natália dos Santos Almeida, discorre que mesmo com a base legal, ainda encontramos dificuldades para implementar esta proposta nas escolas brasileiras devido a vários fatores, os quais agrupamos em: precarização da formação/informação do professor e dos demais integrantes da comunidade escolar, a ausência de programas de suporte ao aprendizado deste grupo e à falta de participação de pessoas com deficiência na elaboração de ações formativas da escola. No artigo **CRIANÇAS DO NOSSO TEMPO: MUDANÇAS SOCIAIS, NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM** os autores **Mateus de Souza Duarte, Kilsimara Nascimento Ribeiro, Raimunda Nonata Yoshii Santarém de Souza, Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo** Buscam investigar a criança em sua prática cotidiana na percepção dos adultos com os quais convivem, ou seja, o que os adultos pensam sobre esse grupo geracional, sobre a infância, a cultura infantil e as relações de alteridade e autoridade com os adultos. No artigo **CRISE AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF**, os autores Janaína Soares Schorr, Marcele Scapin Rogerio, Daniel Rubens Cenci procuram estudar a importância da educação ambiental como contribuição ao desenvolvimento sustentável, a partir da

análise das obras do Professor Enrique Leff, Doutor em Economia do Desenvolvimento, e um dos maiores defensores do diálogo entre os saberes como forma de resolver os problemas ambientais, construindo uma racionalidade ambiental para suplantar a crise ambiental resultante da racionalidade econômica e promotora da destruição do Planeta. No artigo **DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA: APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA**, os autores, Patricia Martins Gonçalves, Gilberto Aparecido Damiano, trata-se de uma pesquisa em Educação, um estudo de caso com abordagem fenomenológica, na Escola Projeto Âncora, cidade de Cotia, São Paulo/Brasil. No artigo **DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL**, o autor: Isaías Pascoal procura entender as grandes perspectivas educacionais que tomaram conta do campo educacional, desde o surgimento da “Nova sociologia da educação”, nos anos 70, até culminar no “Construtivismo social”, que penetrou o meio educacional em geral, notadamente em países como o Brasil. No artigo **DESIGN VISUAL: UM OLHAR DIFERENCIADO NO PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO**, a autora Denise Jorgens, objetivo deste trabalho é explorar os elementos visuais do Livro Didático como produtores de sentido e de que forma estes podem proporcionar aos alunos outras formas de leitura, além do texto verbal ou da análise de imagem proposta pelo autor do livro. No artigo **DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM** a autora Isadora Ramos Klein, buscar entender o processo ao longo da história da criação das leis de defesa aos animais e de como eram e são tratados até os dias de hoje pelo homem. Passando por pensamentos de diferentes filósofos, teremos uma análise mais clara e ampla da evolução de tal processo. No artigo **EL USO DE LOS PORTAFOLIOS COMO ESPACIO PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE LA SOLIDARIDAD ENTRE PARES**, os autores Daniel Fabián Roca Flores Pinto, Maria José Batista Pinto Flores, buscam verificar o impacto do uso do portfólio do estudante como estratégia inovadora para o ensino da disciplina de administração, utilizada pelos dezoito alunos do quarto período do curso profissional de engenharia de sistemas em uma universidade peruana. Os alunos foram organizados em quatro grupos para trabalhar na construção de seus portfólios. No artigo **ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS**, o autor Jefferson Dagmar Pessoa Brandão, busca analisar as dificuldades e possibilidades da metodologia de ensino aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas aliada ao trabalho com as representações múltiplas para a formação do conceito de função, em sala de aula. No artigo **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR**, os autores Daniel Luciano Gevehr, Darlã de Alves busca Analisar o ensino da cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Iniciamos o estudo, a partir de um levantamento que procurou reunir publicações nacionais sobre o tema da cultura afro-brasileira e africana. **ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA DITADURA**

AOS DIAS ATUAIS – UMA BREVE DISCUSSÃO, os autores Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro e Maria Terla Silva Carneiro dos Santos, a pesquisa busca analisar o ensino de História na educação básica brasileira. Tendo em vista que nesse contexto a formação dos professores foi comprometida com a criação dos cursos de Licenciaturas Curtas e discutir os efeitos das diretrizes oficiais para o ensino de História nesse período, destacando os avanços e permanências presentes nessas propostas e evidenciando o lugar ocupado pela História escolar nos dias atuais. Para tal, utilizamos como documentos basilares a LDB n. 5.692/71 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, No artigo o **ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: O USO DO PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA FACILITADORA**, os autores July Grassiely de Oliveira Branco, Antonio Dean Barbosa Marques, Rochelle da Costa Cavalcante, Maria Cecilia Cavalcante Barreira, Francisca Bertilia Chaves Costa busca relatar as experiências vivenciadas enquanto docente orientadora de estágio do curso técnico de enfermagem, na tentativa de refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo crítico-reflexivo, do tipo relato de experiência. No artigo, **ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO INTEGRADO AO ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**, os autores, Manoel dos Santos Costa, Elsom José Gomes Santos, Alessandra Sampaio Couto, Norma Suely Gomes Allevato, analisar algumas possibilidades de integração entre o ensino de Física e o de Matemática, pois há uma relação muito próxima entre essas duas áreas do ensino. No artigo **ENTRE REALIDADE E FAZ DE CONTA: MANIFESTOS DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, os autores Emily Maise Feitosa Aragão e Tacyana Karla Gomes Ramos, buscam analisar as relações sociais entre crianças, abordando os fenômenos da afetividade e brincadeiras, em meio às práticas cotidianas da Educação Infantil. Os preceitos metodológicos são inspirados na etnografia, que apresenta e traduz a prática da observação participante, da descrição e da análise das dinâmicas interativas (ANDRÉ, 2003). No artigo **ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR: ERRO OU SOLUÇÃO**, os autores Pedro Trindade Petersen, Andréia Cenedeze, Daniela Ignácio, Cassiano Berta da Silva, Vanessa Steigleder Neubauer, Carlise Maria Zambra, os autores procuram procura mostrar os pontos negativos e positivos sobre educação domiciliar, evidenciando, detalhadamente, cada ponto, de modo a mostrar a visão do aluno e dos professores nesta nova didática estudantil. No artigo **Estratégias de Aprendizagem Realizadas por Alunos do Curso de Graduação em Educação Física a Distância da Universidade de Brasília** os autores, André Ribeiro da Silva, Jônatas de França Barros, Robson de Souza Lobato, Jitone Leônidas Soares, Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza, Guilherme Lins de Magalhães, buscam investigar as estratégias e hábitos de aprendizagem de graduandos em educação física a distância em uma universidade do Brasil. Foram convidados 115 alunos, de diversos polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), atualmente institucionalizada pela Universidade de Brasília. Os instrumentos de pesquisa foram baseados nos modelos

MAIS e *IMPACT*. No artigo **EUGENIA E HIGIENISMOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS PÁGINAS DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XX**, os autores, Levson Tiago Pereira Gomes da Silva e Adlene Arantes, buscam analisar que influências físicas e ideológicas presentes nas instituições escolares, nos primeiros anos do século XX, destes agentes higienistas. No artigo **FIM DA ESCOLA, A MORTE DO EDUCADOR E O CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO**, os autores Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha e Guilherme Schröder, tratam do fim da escola, da morte do educador e do contemporâneo na educação. Ao invés de tratar o tema de modo analítico ou explicativo, se coloca como um exercício de escrita crítico-criativo que atualiza os termos do problema ao mesmo tempo em que produz reflexividade. No artigo **FINANÇAS COMPORTAMENTAIS NO MERCADO FINANCEIRO BRASILEIRO**, Mirian Sousa Moreira, Ana Clara Ramos, Daiane do Rosário Martins da Silva, Ana Paula Pinheiro Zago, Carla Mendonça de Souza, Sulamita da Silva Lucas, Liliane Guimarães Rabelo, Rafael Silva Couto, buscam analisar a produção científica sobre efeito manada no mercado financeiro, na área de Finanças Comportamentais, por meio de uma pesquisa bibliométrica na base de dados Portal periódicos CAPES, no período de 2006 a 2016.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.	
Maria Inez Pereira de Alcântara Joaquim José Jacinto Escola Alexandre dos Santos Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9641904021	
CAPÍTULO 2	9
CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HEMOFILIA, DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE	
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula Verônica Regina Muller Marcos Antonio dos Santos Lucas Tagliari da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9641904022	
CAPÍTULO 3	18
CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA E IDEALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS GRADUANDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUAL O PAPEL DA DIDÁTICA NO CURRÍCULO?	
Aline Daiane Nunes Mascarenhas Priscila Santos Amorim Adriana Santos de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.9641904023	
CAPÍTULO 4	23
CONSTRUINDO MAQUETES PARA O ENSINO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE: RELATO E REFLEXÕES	
Carolina Bruski Gonçalves Neila Carolina Marchiori	
DOI 10.22533/at.ed.9641904024	
CAPÍTULO 5	28
CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS	
Adriana Moreira de Souza Corrêa Natália dos Santos Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.9641904025	
CAPÍTULO 6	41
CRIANÇAS DO NOSSO TEMPO: MUDANÇAS SOCIAIS, NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM	
Mateus de Souza Duarte Kilsimara Nascimento Ribeiro Raimunda Nonata Yoshii Santarém de Souza Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.9641904026	

CAPÍTULO 7	55
CRISE AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF	
Janaína Soares Schorr Marcele Scapin Rogerio Daniel Rubens Cenci	
DOI 10.22533/at.ed.9641904027	
CAPÍTULO 8	71
DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA: APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Patricia Martins Gonçalves Gilberto Aparecido Damiano	
DOI 10.22533/at.ed.9641904028	
CAPÍTULO 9	84
DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL	
Isaías Pascoal	
DOI 10.22533/at.ed.9641904029	
CAPÍTULO 10	97
DESIGN VISUAL: UM OLHAR DIFERENCIADO NO PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO	
Denise Jorgens	
DOI 10.22533/at.ed.96419040210	
CAPÍTULO 11	105
EL USO DE LOS PORTAFOLIOS COMO ESPACIO PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE LA SOLIDARIDAD ENTRE PARES	
Daniel Fabián Roca Flores Pinto. Maria José Batista Pinto Flores.	
DOI 10.22533/at.ed.96419040211	
CAPÍTULO 12	112
ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS	
Jefferson Dagmar Pessoa Brandão	
DOI 10.22533/at.ed.96419040212	
CAPÍTULO 13	123
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR	
Daniel Luciano Gevehr Darlã de Alves	
DOI 10.22533/at.ed.96419040213	
CAPÍTULO 14	139
ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA DITADURA AOS DIAS ATUAIS – UMA BREVE DISCUSSÃO	
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro Maria Terla Silva Carneiro dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.96419040214	

CAPÍTULO 15 149

ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO INTEGRADO AO ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Manoel dos Santos Costa
Elsom José Gomes Santos
Alessandra Sampaio Couto
Norma Suely Gomes Allevato

DOI 10.22533/at.ed.96419040215

CAPÍTULO 16 155

ENTRE REALIDADE E FAZ DE CONTA: MANIFESTOS DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emily Maise Feitosa Aragão
Tacyana Karla Gomes Ramos

DOI 10.22533/at.ed.96419040216

CAPÍTULO 17 163

ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR: ERRO OU SOLUÇÃO

Pedro Trindade Petersen
Andréia Cenedeze
Daniela Ignácio
Cassiano Berta da Silva
Vanessa Steigleder Neubauer
Carlise Maria Zambra

DOI 10.22533/at.ed.96419040217

CAPÍTULO 18 172

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REALIZADAS POR ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

André Ribeiro da Silva
Jônatas de França Barros
Robson de Souza Lobato
Jitone Leônidas Soares
Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza
Guilherme Lins de Magalhães

DOI 10.22533/at.ed.96419040218

CAPÍTULO 19 179

EUGENIA E HIGIENISMOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS PÁGINAS DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XX

Levson Tiago Pereira Gomes da Silva
Adlene Arantes

DOI 10.22533/at.ed.96419040219

CAPÍTULO 20 191

FIM DA ESCOLA, A MORTE DO EDUCADOR E O CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha
Guilherme Schröder

DOI 10.22533/at.ed.96419040220

CAPÍTULO 21 200

FINANÇAS COMPORTAMENTAIS NO MERCADO FINANCEIRO BRASILEIRO

Mirian Sousa Moreira

Ana Clara Ramos
Daiane do Rosário Martins da Silva
Ana Paula Pinheiro Zago
Carla Mendonça de Souza
Sulamita da Silva Lucas
Liliane Guimarães Rabelo
Rafael Silva Couto

DOI 10.22533/at.ed.96419040221

SOBRE A ORGANIZADORA.....	211
----------------------------------	------------

COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE EMERGENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.¹

Maria Inez Pereira de Alcântara

Professora da Universidade Nilton Lins, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD. cilumarc@yahoo.com.br

Joaquim José Jacinto Escola

Professor da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD. jescola@utad.pt

Alexandre dos Santos Oliveira.

Professor da Universidade Federal de Rondônia - UFR; olialx@hotmail.com

dos discentes são nativos digitais, porém são de opinião que os conhecimentos recebidos na formação inicial foram considerados por eles como regular. Revelou também que as concepções dos mesmos em relação às ferramentas digitais são pautadas numa visão utilitarista.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação educativa. Formação inicial. TIC.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade está passando por transformações sem precedentes com a chegada da mais nova invenção humana – a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), sobretudo, da internet. Essa ferramenta vem modificando a vida dos seres humanos, sua cultura, seus gostos e hábitos. As mudanças vêm afetando de modo significativo o ambiente escolar, onde as relações conflituosas se acirram com maior amplitude, pois é lá que as gerações dos nativos e dos imigrantes digitais se encontram. Além disso, ainda é nela que o saber sistematizado é construído.

A condicionante ainda, posta no parágrafo acima relacionado ao *status quo* da escola como local privilegiado da construção do

RESUMO: O presente artigo é resultado parcial de uma investigação realizada com finalistas do Curso de Pedagogia, de 05 (cinco) instituições de formação inicial de professores, sendo 02 (duas) instituições públicas e 03 (três) particulares. O interesse pelo tema foi a necessidade de conhecer a concepção dos estudantes quanto à comunicação educativa e sua incidência na formação deles e quais as contribuições do curso para os desafios que os mesmos irão encontrar nas escolas frente aos conflitos emergentes da sociedade do conhecimento. A metodologia utilizada foi estudo de casos múltiplos; a técnica de recolha de dados, foi inquérito por questionário e observação não participante. A pesquisa revelou que a maioria

1. Recorte da Pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, com ênfase em Comunicação Educativa.

conhecimento, é em função das ferramentas das TIC que, junto a elas, emergiu uma escola paralela, dotada de uma gama importante de informações. A escola paralela chama-se internet.

O interesse pelo tema foi a necessidade de conhecer a concepção dos estudantes quanto à comunicação educativa e sua incidência na formação deles, e quais as contribuições do curso para os desafios que os mesmos irão encontrar nas escolas frente aos conflitos emergentes da sociedade do conhecimento, tendo em foco as ferramentas das TIC, com destaque para internet, no contexto escolar.

O estudo ora apresentado é resultado parcial da pesquisa de doutoramento intitulada Comunicação Educativa no Ensino de Ciências na Educação Infantil: um estudo no Curso de Pedagogia, cuja pergunta fundamental dessa investigação foi a seguinte: de que maneira o Curso de Pedagogia vem contribuindo para uma formação compatível com as atuais exigências da sociedade da informação, e como a Comunicação Educativa se insere nesse percurso?

A relevância do estudo está na possibilidade de trazer, para dentro das instituições formadoras de professores, a discussão sobre a atual situação em que a escola se encontra frente aos desafios contemporâneos da galáxia da internet.

A internet é um artefato da sociedade da informação que, por sua vez, refere-se a uma sociedade na qual as informações estão distribuídas nas redes digitais. Nesse caso, o conceito de sociedade da informação surgiu da necessidade de justificar os fenômenos sociais que vêm sendo desenvolvidos na sociedade contemporânea.

É inegável a imensa contribuição que a internet trouxe à sociedade como um todo, mas também é verdade que ela modificou ou vem modificando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais em todos os setores - em casa no âmbito familiar, no trabalho, e na escola.

As contribuições podem ser vistas na facilidade de comunicação entre pessoas nas mais longínquas localidades espalhadas pelo globo terrestre. Acesso a informações em tempo real, favorecimento de pesquisa acadêmica, possibilidade da construção coletiva e socialização do conhecimento através das redes sociais e, sobretudo, a quebra do monopólio do conhecimento.

Entretanto, por trás de tantas vantagens, estão os conflitos ocasionados pelas mudanças estruturais trazidas por essa ferramenta digital. No âmbito familiar, as crises são patentes no relacionamento de pais e filhos, devido a influências que tais ferramentas exercem sobre seus descendentes, no que tange à aquisição dos novos modelos de celulares (telemóveis) com internet móvel postos no mercado diariamente.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

O advento da internet modificou sobremaneira a comunicação entre os seres humanos, quebrando barreiras físicas e geográficas, trazendo a informação em tempo

real nos mais distantes lugares. A comunicação não existe por si mesma, como algo separado da vida da sociedade. Sociedade e comunicação, de acordo com Bordenave (2007) “é uma coisa só”. Para esse autor não poderia existir comunicação sem sociedade, nem sociedade sem comunicação. A comunicação não pode ser melhor que sua sociedade nem a sociedade melhor que sua comunicação.

Devido a esse atributo, a comunicação é uma construção social fundada nos valores sociais, culturais de cada época da história da humanidade, configurando-se como uma necessidade básica do homem.

Pesquisadores da área de comunicação afirmam que não existe uma única atividade desenvolvida pelo ser humano que não seja, ou dependa, de alguma forma, de comunicação.

Desse modo, podemos concluir que a comunicação é o eixo de toda ação educativa, uma não subsiste sem a outra. Nessa perspectiva, a comunicação é a vida e dela retira a sua complexidade e as suas ambivalências e eficácia se dão em relação às intenções dos atores (ÉTIENNE, 1995, p. 15).

No que concerne à linguagem da comunicação, estamos vivenciando o momento de transição da linguagem escrita para a linguagem digital - terceira linguagem. Trata-se de uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos.

O apogeu da tecnologia digital ou comunicação em rede. A comunicação em rede traz subjacente outras formas de armazenamento, de mediação da informação e transmissão da cultura. A comunicação em rede vem se desenvolvendo de maneira extraordinariamente rápida, tendo seu apogeu entre os anos 1970 e 2000.

Nos últimos 30 anos, a sociedade vivencia um momento histórico de transição nos modos de se comunicar, proporcionado pelos meios de comunicação, principalmente a internet. A galáxia da internet, conforme Castells (2003), tornou o planeta um ambiente sem divisões geográficas e colocou a informação à disposição de todos os cidadãos que tem condições de acesso a esse artefato tecnológico.

A emergência da internet como um novo meio de comunicação esteve associada a afirmações conflitantes sobre a ascensão de novos padrões de interação social.

Também é de Ollivier (2012) a afirmação de que todas as tecnologias de comunicação, desde a escrita cuneiforme ao hipertexto, e ao blog na internet, são discutidas da mesma forma pelas ciências da comunicação, em suas múltiplas dimensões, como “tecnologias sociais” da comunicação.

A linguagem digital, expressa em múltiplas ferramentas, traz consigo o imperativo de mudanças nas formas de acesso à informação, à cultura e à diversão. O poder dessa linguagem vem influenciando e transformando o modo do homem se relacionar com seu semelhante, o modo de aquisição de informação, de valores éticos e atitudes e, sobretudo, no modo de constituição do conhecimento. Cria, de acordo com Kinski (2007), “uma nova cultura e outra lógica informacional um novo modelo de sociedade”.

Sendo assim, é necessário um novo olhar sobre os cursos de formação inicial de

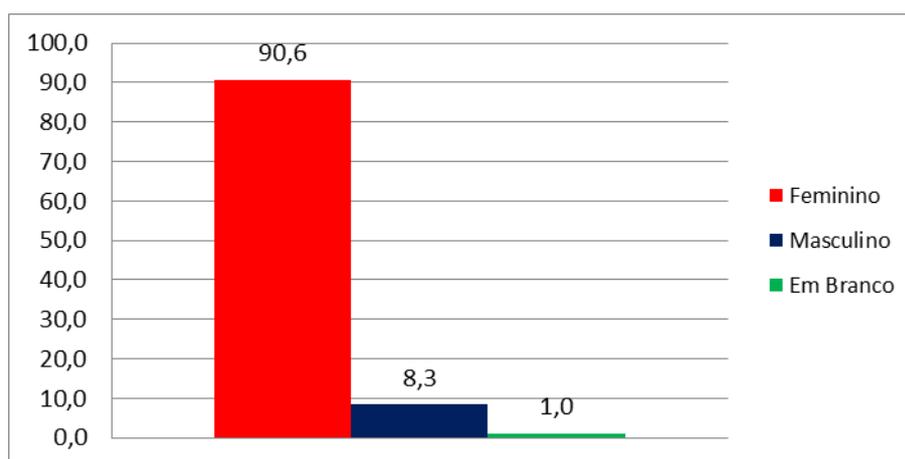
professores, que aponte para o uso inteligente das ferramentas das TIC.

3 | METODOLOGIA

A metodol3gico utilizada foi estudo de casos m3ltiplos; a t3cnica de recolha de dados, foi inqu3rito por question3rio e observa3o n3o participante. Os sujeitos da pesquisa foram 93 (noventa e tr3s) discentes finalistas do curso de Pedagogia de 05 (cinco) institu3es de n3vel superior (IES), sendo 02 (duas) de esfera p3blica e 03 (tr3s) de esfera privada.

4 | RESULTADOS E DISCUSS3ES

Ap3s a aplica3o dos instrumentos de recolha de dados, obtivemos os resultados postos a seguir. Em rela3o ao g3nero, do total dos 100% dos estudantes pesquisados, 87 (90,6%) s3o do sexo feminino, 8(8,3%) sexo masculino e 1 (1,0%) deixou de responder. Conforme demonstrado no gr3fico 01.



Gr3fico 1- G3nero

O movimento de feminiza3o no magist3rio iniciou a partir da segunda metade do s3culo XX. No Brasil, de acordo Rosa (2011), as mulheres tomaram as Escolas Normais e as salas de aulas quase que por completo. A presen3a marcante das mulheres vem sendo gradativamente consolidada, por3m somente a partir da Rep3blica teve um aumento significativo nas d3cadas que se seguiram. Alguns pesquisadores se referem 3 feminiza3o para indicar o expressivo n3mero de mulheres no exerc3cio de magist3rio.

Campos (2002) situa, no final do s3culo XIX, o processo de feminiza3o da profiss3o de professor no Brasil, relacionando-o ao desprest3gio do magist3rio, 3 sua baixa remunera3o e qualifica3o, e ao fato de acolher mo3as origin3rias de camadas pobres da popula3o.

Na realidade, o expressivo n3mero do sexo feminino, ou a feminiza3o no

magistério, pode ser o resultado do processo histórico, atrelado ao arquétipo capitalista e, sobretudo, pela ideologia perpassada por esse modelo.

Entendemos que ser professor é ser um profissional, como qualquer outro, portanto, o gênero, nesse caso, parece-nos irrelevante. Em última análise, o que consideramos necessário para ser professor, conforme Giroux (1997), é que estes desenvolvam um discurso e conjunto de suposições que lhes permitam atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.

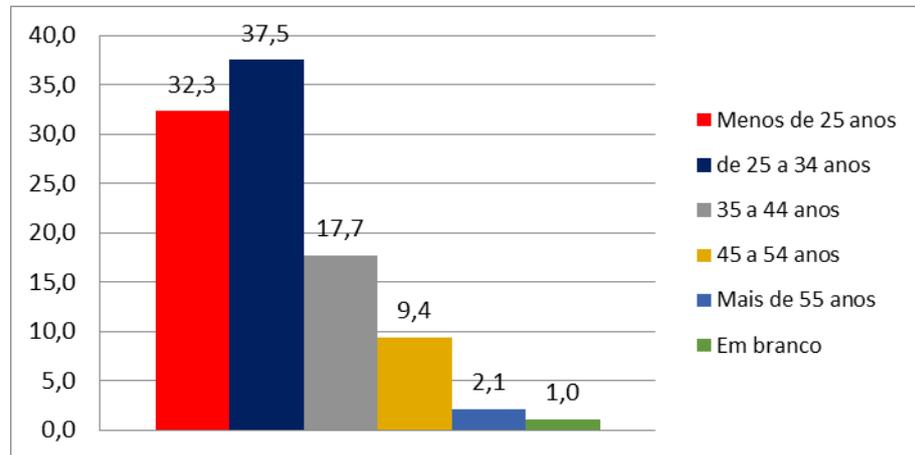


Gráfico 2- Idade

O gráfico 02 referente a variável idade, aponta a faixa etária com maior incidência a 25 a 34 anos, os quais são considerados como nativos digitais.

O pesquisador Prensky (2001) nomeia de Nativos Digitais pessoas com idade inferior a 35 anos por falarem a linguagem da cultura em que nasceram, ou seja, a cultura digital. Para o autor, os jovens estão acostumados com a facilidade e rapidez das informações, o que permite realizar várias ações simultaneamente.

De modo semelhante, Palfrey e Gasser (2008) descrevem-nos como pessoas que possuem uma persona online, possível graças a recursos tecnológicos como aparelhos I-Phone, entre outros, e a redes de relacionamentos que lhes permitem levar uma vida on-line e off-line durante todo o dia, sendo essa é uma das características que os torna tão diferentes de seus pais e de outros adultos de gerações mais velhas que, por sua vez, segundo Prensky (2001), são os imigrantes digitais - pessoas que nasceram na era analógica, do físico, do concreto, ou que aprenderam a lidar com as tecnologias, porém ainda carregam traços da cultura analógica.

Além dos nativos e dos imigrantes digitais, a pesquisa mostrou um terceiro grupo de pessoas que denominamos de resistentes digitais, grupo conservador, formado por pessoas que vivem rodeadas dos artefatos tecnológicos, têm condições de adquiri-los, entretanto não se rendem ao imperativo tecnológico. Pessoas desse grupo são enfáticas em afirmar que, enquanto for possível, não farão parte de rede sociais como o WhatsApp, por exemplo. A manifestação desse grupo foi percebida através da observação indireta durante a aplicação dos instrumentos de recolha dos dados.

Quanto à imigração do analógico para o digital, percebe-se uma situação normal. É uma passagem gradativa e processual que está se consolidando seguindo os padrões normais, tal como foi a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita. A inserção precisa ser feita, porém gradativamente. As pessoas vão aos poucos percebendo a necessidade de uma maior aproximação junto às ferramentas digitais.

Com relação à aproximação com a segunda língua - a digital, Prensky (2001) a caracteriza como desafios para educadores e professores no que tange à construção do conhecimento. Lévy (2013), em entrevista concedida à Revista *Gestão Educacional*, sugere que a forma de construção do conhecimento seja baseada num processo de colaboração e explica que os educadores precisam mergulhar na cultura digital, para, só então, compreender o universo dos estudantes. Além disso, salienta que os professores devem usar as ferramentas virtuais em benefício da educação, explorando suas singularidades, e dando mais liberdade para que os estudantes participem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os dados referentes à idade dos discentes em relação aos docentes podem vir justificar a existência das crises ocorridas na ambiência da sala de aula, onde, na maioria das vezes, esses grupos estão presentes. Muitas vezes, as relações são conflituosas em função de o aluno dominar com mais propriedade as ferramentas e aplicativos das TIC do que o professor, ou ainda pelo fato deste manter uma postura autoritária, na tentativa de esconder suas limitações concernentes à utilização das ferramentas digitais, com maior ênfase na internet, em suas aulas.

Atualmente, um computador pode simular interações, ao dialogar com o estudante. Segundo Bertrand (2001), o computador tem a possibilidade de apresentar situações variadas a um estudante e de reagir adequadamente às suas respostas ou perguntas. Isso é possível através da criação de software interativo. Esses saberes, entre outros, são necessários à formação inicial do professor, saberes tais que muitos estudantes dominam.

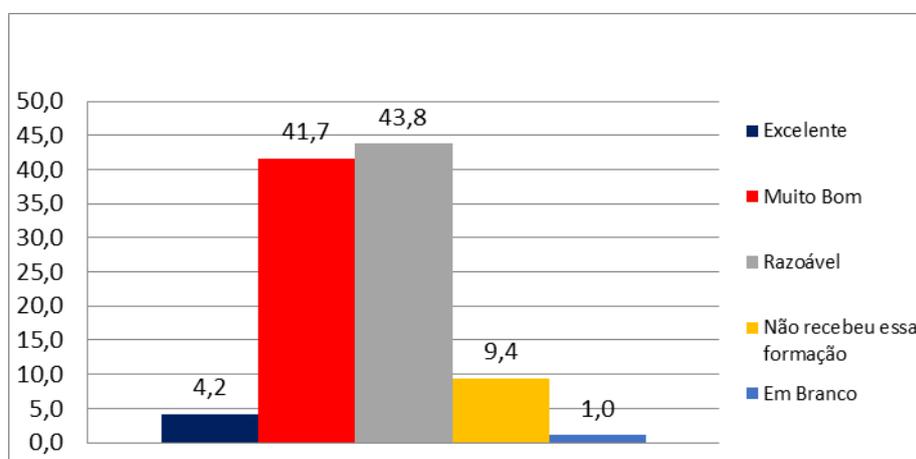


Gráfico 3- Avaliação da formação em relação às ferramentas das TIC.

Os resultados apontados no gráfico 03, que diz respeito a avaliação dos sujeitos

da pesquisa quanto a sua formação relacionada a TIC, os mesmos avaliaram sua formação com maior incidência na opção razoável. Esse dado é preocupante, uma vez que esses finalistas, futuramente, em tese, irão lidar com crianças nativas digitais e, por conseguinte, crianças que convivem com o computador e internet diariamente, ainda que, na maioria dos casos, em condições precárias, motivadas pela situação econômica. Por esse motivo, cabe às IES o compromisso de oferecer aos concludentes do Curso de Pedagogia uma formação compatível com as exigências da sociedade tecnológica, formação essa que proporcione a eles condições de superar a concepção utilitarista do uso das ferramentas das TIC, por uma concepção mais crítica sobre utilização dos aparatos tecnológicos em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

5 | CONCLUSÃO

Face às constatações reveladas pelo estudo ora apresentado, concluímos que o caminho para uma aproximação mais significativa dos estudantes em formação com as ferramentas das TIC, está se consolidando lentamente, percebe-se ações isoladas de alguns professores formadores, porém são ações de cunho pragmático, com pouca projeção para uma proposta mais crítica de apropriação. É necessário que os futuros professores vejam nas TIC uma aliada em potencial para a melhoria do processo educacional como um todo, e não percebê-las com um fim em si mesma. A visão utilitarista das TIC precisa avançar para uma concepção mais ampla, a qual carece ser trabalhada nos cursos de formação oferecidos pelas instituições formadoras. Estas devem oferecer ao futuro professor saberes que lhes dê condições de lidar com a realidade da sociedade tecnológica ou sociedade do conhecimento, para que possam desenvolver junto às crianças atividades que promovam a motivação, a autonomia, senso crítico, responsabilidade e a potencial comunicação das mesmas. Pois é no interior da sala de aula que a comunicação educativa se consolida, a partir da interação professor, aluno implementada pela comunicação mediatizada.

Nesse arcabouço conclusivo, vale à pena ressaltar um dos grandes desafios que os futuros professores terão que enfrentar, trata-se da seguinte questão: como transformar a avalanche de informações veiculadas diariamente pelos mídias em conhecimento? Essa pergunta é instigante e sua resposta deve ser construída coletivamente, numa ação colaborativa que tenha como pano de fundo a compreensão de comunicação educativa entendida como uso inteligente das mídias digitais com destaque para internet. Desse modo, acreditamos na possibilidade do desenvolvimento de postura crítica frente ao atual panorama educacional, tecnológico contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação?** São Paulo: Brasiliense, 2007 – (Coleção primeiros passos; 67).

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ESCOLA, Joaquim. Paulo Freire e Gabriel Marcel. **Pedagogia da Comunicação como prática de emancipação.**” I Congresso Internacional de Filosofia da Educação, de países e comunidades de língua portuguesa.

ÉTIENNE, Richard; Amiel, Michèle.(1995). **La communicatio dans l'établissement scolaire. P'edagogies pour demain**. Nouvelles approches. Paris: HACHETE EDUCATION.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: terra e paz, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

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

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 28/12/2014.

ROSA, Renata Vidica Marques da. **Feminização do magistério**: Representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil - Edição especial N° 4 - "Cultura e materialidade escolar"* – 2011.

http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf - Acesso em 28/12/2014.

SILVA, V. L. G. da. **Profissão: professora**. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.95-122.

CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE HEMOFILIA, DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Departamento de Teoria e Prática da Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná

Verônica Regina Muller

Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá
Maringá - Paraná

Marcos Antonio dos Santos

UniCesumar /EAD
Operações Pedagógicas- Avaliação
Maringá – Paraná

Lucas Tagliari da Silva

Associação Cultural Água Viva
Maringá- Paraná

RESUMO: A proposta deste trabalho foi investigar quais os conhecimentos que crianças que frequentam o Hemocentro Regional de Maringá possuem sobre Hemofilia, sobre os direitos das crianças e como elas concebem que esses assuntos precisam ser trabalhados com os professores e alunos. A origem deste trabalho se deu nas discussões sobre a formação de professores através da aplicação de práticas lúdico, pedagógicas e interativas com público infantil. A metodologia utilizada foi a Educação Popular proposta por Freire (1967), com rodas

de conversas e diálogos sobre direitos. Em relação às análises das vozes das crianças foi utilizada a perspectiva da Sociologia da Infância que, de acordo com Oliveira e Gomes (2013) tem como papel dar visibilidade as elas. Na execução das práticas foram utilizados os jogos “In-Hemoação” e “Procurando o Meu Direito” com as crianças que participam do Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde” realizado no Hemocentro. Como resultados, verificou-se que as crianças têm o desejo de aprender assuntos que não pertencem ao seu cotidiano. Elas ficaram interessadas em compreender o que é hemofilia e consideram que o professor precisa estar sempre em formação e aprimoramento de suas práticas, principalmente em relação aos direitos das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Hemofilia. Educação Social. Crianças. Adolescentes

INTRODUÇÃO

A Hemofilia é uma patologia que existe há muitos anos, mas ainda é pouco conhecida no Brasil, tanto pela sociedade, como por educadores, pelas crianças e até mesmo por profissionais de saúde. A Hemofilia é uma doença genética e uma de suas características principais é a dificuldade de coagulação do

sangue. Qualquer acidente pode gerar sangramentos e dificuldades na vida dos hemofílicos. Existem três tipos de hemofilia: leve, moderada e severa. Alguns pacientes com hemofilia leve, em muitos casos, nem sabem que possuem esta patologia e só descobrem quando são submetidos a cirurgias ou sofrem acidentes graves. No caso de pessoas com hemofilia grave, as hemorragias são frequentes e muitas atividades físicas são limitadas, por isso a necessidade de cuidados específicos no dia a dia.

No passado, em nosso país, a expectativa de vida dos hemofílicos era pequena devido aos tratamentos utilizados, como a transfusão de sangue, por exemplo. Os médicos também tinham dificuldades para controlar as crises hemorrágicas. A regulamentação e controle do sangue no Brasil é recente e, em função deste aspecto, muitas pessoas que realizaram os tratamentos antigos tiveram suas vidas comprometidas e acabaram falecendo em função das contaminações do sangue por diversas doenças. Outra característica dos tratamentos antigos é que, os hemofílicos apresentavam muitas sequelas pois eles não preveniam as hemorragias.

Os tratamentos atuais como a aplicação dos Fatores têm possibilitado aos hemofílicos uma qualidade de vida melhor, pois atuam como prevenção das hemorragias e possibilitam o autocuidado. Desta maneira, a aplicação dos fatores pode ser feita pelos pacientes em suas próprias casas. Portanto, os processos de tratamento atuais são de: orientações de auto cuidado, a prevenção das hemorragias, trabalho com equipe multidisciplinar e orientações

para garantia de uma qualidade de vida que não traga muitas limitações.

Este trabalho surgiu em razão do desconhecimento e da invisibilidade da Hemofilia na educação, pois, tanto educadores, como os próprios alunos desconhecem essa patologia. No Programa de Pós Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), na disciplina intitulada “Formação de Educadores e Atuação Docente” , ministrada pelas Profas. Dras. Verônica Regina Muller e Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula, a proposta de avaliação final era a realização de uma prática educativa com o público infantojuvenil que trouxesse uma temática central a formação de professores/educadores. Esta temática deveria ser escolhida por grupos de alunos com temas que tivessem afinidade e o objetivo era analisar a formação do professor e a atuação docente na atualidade a partir da ótica de alunos, crianças e adolescentes de diferentes contextos.

Naquele período, este trabalho foi o resultado final da disciplina. Na época, a pesquisa foi realizada no Hemocentro Regional de Maringá onde é desenvolvido o Projeto de Extensão¹ “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde que é vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) a proposta para avaliação final foi a realização desta prática avaliativa no Hemocentro Regional de Maringá. Portanto, o trabalho foi realizado com

1. Projeto de Extensão aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário de Maringá número 5851/2015- PRO. O projeto iniciou suas ações em 2015 no Hemocentro Regional de Maringá e é coordenado pela Profa. Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula.

as crianças que frequentam este Hemocentro e participam deste Projeto de Extensão que acontecia em dois dias da semana, nos momentos os quais as crianças esperavam as suas consultas.

Este projeto tem como objetivo compartilhar atividades lúdicas, educacionais e culturais com os pacientes e promover a Educação Social pois nestas atividades são discutidos os direitos das crianças e uma melhor maneira deles aderirem aos tratamentos.

A proposta deste trabalho de pesquisa que culminou neste artigo foi investigar quais os conhecimentos que crianças, as quais frequentam Hemocentro Regional de Maringá possuem sobre Hemofilia, sobre os direitos das crianças e como elas concebem que esses assuntos precisam ser trabalhados com os professores e seus alunos.

O Hemocentro atende pessoas que apresentam diversas patologias do sangue como Hemofilia, Talassemia, Anemia Falciforme, Púrpura, dentre outras. Neste texto serão apresentados aspectos breves destas doenças.

De acordo com o *site* do Hemocentro de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2016, p. 1): “Os Hemocentros são instituições públicas ou privadas que realizam atividades de hemoterapia e hematologia com o objetivo de fornecer sangue (seus componentes e hemoderivados), preferencialmente, aos hospitais da rede pública” tanto na Rede Pública como na Rede Privada de Hospitais, os Hemocentros apresentam acordos entre si.

Segundo Oliveira (2010), para a atuação de diferentes profissionais em Hemocentros, a preparação consiste em abordar estudos e discussões relacionados às doenças hematológicas, que são ocasionadas no sangue. As doenças hematológicas mais recorrentes no Hemocentro Regional Maringá são a: anemia falciforme, que é uma hemoglobinopatia hereditária e é mais frequente na população negra por ter sido originado no continente africano. Essa doença ocorre devido a uma alteração genética que faz com que as hemácias, ao invés de forma arredondada, possuam um formato de foice. Essas hemácias são mais rígidas e possuem dificuldade de circular pelos vasos sanguíneos que, quando obstruídos, provocam crises de dor (SÃO PAULO, 2016).

Em relação à Hemofilia, a Federação Brasileira de Hemofilia (BRASIL, 2015) a define como um distúrbio genético que afeta os fatores de coagulação sanguínea. Existem 13 fatores dessa coagulação que trabalham em conjunto de acordo com as suas especificidades, sendo assim a pessoa Hemofílica apresenta baixa atividade do fator VIII e IX, representadas respectivamente pela Hemofilia tipo A e Hemofilia tipo B.

Outro aspecto característico da Hemofilia é que atinge predominantemente meninos. As mulheres são portadoras da doença. Na literatura médica existem poucos relatos da incidência da hemofilia em mulheres.

O Hemocentro também atende a Talassemia, que é uma doença genética que produz graus variáveis de anemia. Existem dois tipos de Talassemia, as menores que

apresentam uma discreta anemia e o indivíduo pode ter uma vida normal, e as maiores que é um quadro mais raro na qual o indivíduo apresenta a anemia severa, diagnosticada nos primeiros meses de vida. Essa patologia é acompanhada, em alguns casos, de pele e mucosas amareladas, deformidades ósseas e baço aumentado Jesus (2015).

Destacamos, entretanto que o Hemocentro atende outras patologias. Descrevemos neste artigo as principais. A estratégia didático-metodológica utilizada para obtenção dos dados com as crianças foi a aplicação de jogos lúdicos para fomentar a discussão sobre os conhecimentos deles a respeito da hemofilia e como eles percebem a formação dos professores nesta situação.

MÉTODOS

O percurso metodológico utilizado neste trabalho consistiu primeiramente em uma reunião entre os alunos e as professoras para discutirmos as reais possibilidades e ideias para a execução das atividades da prática pedagógica com as pessoas no Hemocentro Regional de Maringá. Após reunião prévia, optamos por trabalhar com duas atividades, sendo elas: o jogo “In-Hemoação” e o jogo “Procurando o meu direito”. Para a aplicação das atividades planejadas foi utilizada a metodologia que fundamenta o Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde”.

A metodologia que o Projeto de Extensão desenvolve é embasada na Educação Popular proposta por Paulo Freire (1967). Portanto, o primeiro contato com os pacientes é realizado através de rodas de conversas nas salas de espera do hemocentro onde são realizadas múltiplas interações. Outra perspectiva teórica utilizada é a Sociologia da Infância que, de acordo com Oliveira e Gomes (2013), tem o papel de romper com o modo limitado como a infância foi historicamente pensada, e, acima de tudo, dar visibilidade a criança como ator social.

Essas perspectivas teóricas fundamentam o Projeto de Extensão e este trabalho que foi dedicado para o desenvolvimento de ações sociais construídas de forma coletiva com os participantes do projeto na busca de construções teóricas da Educação Social no Brasil.

Outro referencial teórico utilizado foi a Educação em Saúde que complementa as referências da Educação Social. Para Gazzinelli *et. al.* (2005) não é possível pensar na Educação em Saúde em uma perspectiva determinista e linear. Na Educação em Saúde:

Ressalta-se a formação de uma rede de solidariedade entre educadores e educandos, na qual se busca o compartilhamento e o desenvolvimento de potencialidades na tentativa de ultrapassar limites e dificuldades, outorgando autonomia dos sujeitos envolvidos. (GAZZINELLI *et. al.*, 2005, p. 204).

As práticas realizadas no Projeto de Extensão são regidas por esses princípios e por ações educativas que envolvem o respeito, o compromisso, a inclusão, a participação e o diálogo. Esses elementos são fundantes do Programa Multidisciplinar

de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA e descritos por Muller e Rodrigues (2002) e auxiliaram neste trabalho da disciplina e na produção deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na prática educativa desenvolvida no dia 4 de Julho de 2016 com os demais integrantes do Projeto de Extensão, foi aplicado com os pacientes o jogo “In-Hemoação”. O Jogo In-Hemoação foi desenvolvido por Frederica Cassis, psicóloga do centro de Hemofilia do Serviço de Hematologia do Hospital das clínicas – São Paulo, em parceria com a Federação Mundial de Hemofilia WFH.

Esse jogo tem como objetivo facilitar o entendimento sobre a hemofilia (PARANÁ, 2016). Ele é composto por 30 cartas com imagens ilustrativas que contam sobre os aspectos importantes a serem compreendidos a respeito dessa patologia e pode ser aplicado de três maneiras diferentes. A primeira delas é um jogo de perguntas e respostas que pode ser jogado em dupla ou em equipe. A finalidade deste jogo é que as pessoas acertem quais os significados que contém nas imagens das cartas apresentadas pelos adversários.

A segunda opção de jogo é o jogo da memória. Este jogo pode ser jogado por duas ou mais pessoas e tem por objetivo achar o maior número de pares. A terceira possibilidade é o jogo do mico que também pode ser jogado por dois ou mais jogadores. A proposta é não ficar com a carta “mico” na mão ao término do jogo. A carta do “mico” é representada pela carta com a ilustração de um menino fugindo do tratamento para Hemofilia.

Diante das possibilidades ofertadas pelo jogo, optamos por fazer um teste piloto com os membros do Projeto de Extensão para diagnosticar com as crianças entre as três opções de jogo, qual a melhor alternativa que eles consideravam será melhor para ser aplicada e a mais adequada para a realidade e dinâmica do Hemocentro. Posteriormente aos testes, identificamos que o jogo da memória seriam os mais adequados para serem trabalhados devido as suas dinâmica, pois possibilitam uma maior concentração e raciocínio lógico, bem como é possível executá-los várias vezes, sem que os participantes percam o interesse.

No dia da aplicação do jogo no Hemocentro, várias aguardavam para o tratamento, acompanhadas de seus responsáveis. Todavia apenas duas crianças quiseram participar do jogo. De imediato, foi possível observar um interesse delas por atividades diferentes da sua rotina no Hemocentro. Por ser tratar de um jogo da memória, que se diferencia dos outros jogos tradicionais, e por ser uma temática interessante e diferente, elas ficaram muito interessadas

Apartir dessa característica, as crianças puderam fazer indagações sobre algumas imagens que constavam nas cartas. Esses aspectos possibilitaram um diálogo inicial sobre Hemofilia, visto que as crianças ali presentes tinham outras patologias e não

conheciam esta doença. No decorrer da atividade as crianças foram entendendo os conceitos, as fragilidades e as implicações da Hemofilia no cotidiano das pessoas hemofílicas.

Depois de algumas rodadas e compreensão dos cuidados básicos de uma pessoa com hemofilia por parte das crianças, as conversas estiveram voltadas sobre o papel e a importância do professor em conhecer sobre o que é essa patologia, quais são os cuidados básicos e como ele precisa trabalhar com uma pessoa com hemofilia.

Em meio a estes questionamentos, as crianças relataram que é importante que o professor saiba trabalhar com um aluno hemofílico, sobretudo que esse professor, elabore diferentes estratégias didático-metodológicas, principalmente, nas aulas de Educação Física, uma vez que existem maiores possibilidades de intercorrências no que diz respeito aos aspectos físicos dos alunos

Já na prática educativa realizada no dia 18 de Julho de 2016, foi aplicado o jogo “Procurando o meu direito”. O jogo foi desenvolvido em reuniões de planejamento junto com os participantes do Projeto de Extensão “Artes, Literatura e Brincadeiras: Educação Social em Saúde”. Para a composição do jogo, foi utilizado o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que diz:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.75).

Após a seleção do artigo 4º do ECA também foram selecionadas algumas figuras ilustrativas em forma de desenho que representassem os direitos citados para proporcionar uma melhor visualização e entendimento dos direitos descritos no artigo. Para montagem do quebra cabeça, utilizamos o *Microsoft Word* para unir as imagens ao texto do artigo. Finalizada e impressa à montagem, no verso da folha foi colado um papel *contact* para que o jogo tivesse uma maior durabilidade. Em seguida, foram recortadas as peças do quebra cabeça, sendo que cada peça foi dobrada e colocada dentro de várias bexigas. Também foram recortados pedaços de papéis em branco semelhantes a estas peças e colocados nas bexigas.

Para a aplicação da atividade, inicialmente as bexigas foram espalhadas pela sala de forma aleatória sem que as crianças soubessem quais eram as bexigas que continham as peças que formavam o quebra cabeça. O jogo “Procurando meu Direito” tinha como objetivo descobrir em quais bexigas se encontram as peças para formar o quebra cabeça contendo o artigo do ECA para ser trabalhado.

A atividade foi proposta para as crianças que estavam no Hemocentro. Através de consentimento informado, elas concordaram em participar. Também ficaram interessadas, por se tratar de uma atividade que diverge de seu cotidiano de tratamento. Depois que o quebra cabeça foi formado, algumas dúvidas, questionamentos e curiosidades sobre os direitos foram problematizados com as crianças. Como por

exemplo: O que é o ECA? E o que é o direito?

A partir dessas indagações foram iniciados os diálogos para que as crianças pudessem refletir sobre os seus direitos e deveres em diferentes contextos sociais, assim como terem acesso ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu ambiente escolar, por intermédio dos professores. Arelado a isso, foi possível desenvolver uma conversa com as crianças sobre o que elas gostariam de aprender na escola, quais conhecimentos que julgavam necessários que o professor precisa ter para ensinar sobre os direitos, o que pode ser melhorado nas aulas, o que elas gostariam de aprender. Também foram abordados alguns aspectos relacionados à inclusão, mais especificamente, inclusão das pessoas com diferentes patologias sanguíneas no contexto escolar.

Verificamos com essas atividades que as crianças mostraram suas impressões sobre os seus cotidianos escolares e os professores. Dentre os itens, os que mais nos chamaram atenção foram: a importância dos professores ministrarem conteúdos específicos relacionados à sua área de formação como, por exemplo, o professor de Educação Física, para as crianças, precisa ensinar a pular corda e a jogar bola. Elas também disseram que desejam ter o tempo dos intervalos, ampliado e mais bonecos para brincar nas escolas como os bonecos do *“Capitão América e Homem de Ferro”*.² Entretanto, ao serem questionadas se seria interessante se os respectivos professores soubessem de suas preferências para planejar uma aula mais interessante para eles, as crianças julgaram não haver necessidade.

Outro relato bastante interessante foi em relação a ajudar um amigo que pudesse ter alguma deficiência física. Quando questionados se tivessem amigos cadeirantes ou deficientes visuais, elas disseram que teriam que empurrar a cadeira de rodas para onde o amigo quisesse ir, segurar nas mãos do amigo cego os guiar para onde eles iriam, bem como, é preciso detalhar aos amigos os percursos percorridos.

Diante da aplicação dos jogos *“In-Hemoação”* e *“Procurando o Meu Direito”*, entende-se que é extremamente necessário que existam interações constantes das crianças com os professores para que os aprendizados sejam constantes e, ao mesmo tempo, mútuos, uma vez que tanto os professores precisam ter conhecimentos e experiência para educar, quanto as crianças com seus conhecimentos e experiências existenciais podem oferecer alternativas nos processos de ensino-aprendizagem. Em referência a isso, Freire (2015, p.35) descreve que *“Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes a sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”*.

Nota-se, portanto que as crianças que necessitam realizar periodicamente tratamento no Hemocentro possuem experiências existenciais capazes de propiciar diversos aprendizados no que diz respeito às relações entre professores-alunos nos diferentes contextos educativos, pois permitem a esses professores, reflexões sobre suas práxis.

2. Personagens da Marvel Entertainment.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que são necessárias discussões em torno das concepções das crianças que frequentam o Hemocentro sobre a formação de professores, por se tratar de pessoas que possuem uma visão diferenciada da escola, devido as diferentes vivências obtidas ao longo da vida e de seus tratamentos. Essas experiências são diferentes daquelas vivenciadas por outras crianças que frequentam escolas e que não precisam se ausentar para realizarem tratamentos constantes.

Sendo assim, constatamos que os processos didático-metodológicos são essenciais para a formação de professores, pois permitem que eles atuem de forma significativa, ou seja, a partir das realidades encontradas em seus contextos, dos diálogos construídos com os alunos, das diferentes situações de vida apresentadas pelos alunos, os professores precisam buscar sempre reestruturar as suas estratégias de atuação.

Verificamos também que, no decorrer destas práticas realizadas, que as crianças ficaram envolvidas nas dinâmicas propostas e afirmaram que gostavam de ir à escola, pois encontravam neste local um ambiente que os possibilitava aprender coisas que gostavam, bem como brincar. Todavia, elas expressaram suas opiniões sobre a escola e o professor e apontaram suas percepções no que diz respeito aos inclusão de alguns de seus desejos, tanto no aprendizado como nas vivências no âmbito escolar, desde a adoção de brinquedos que gostam neste ambiente, até mesmo de brincadeiras e situações do cotidiano.

Em relação a Hemofilia, as crianças desconheciam essa patologia e mostraram-se interessadas em conhecer e aprender com os jogos utilizados. Quanto aos jogos utilizados em relação aos direitos, elas discutiram situações próximas do cotidiano e das suas vivências. As crianças consideram os professores como pessoas importantes para discutir os direitos e as patologias dos alunos para poder melhor atendê-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Federação Brasileira de Hemofilia**. 2015. Disponível em: <<http://www.Hemofiliabrasil.org.br/contato/fale-conosco/>>. Acesso em: 15/07/2016.

CASSIS, F. **Federação Mundial de Hemofilia (WFH)**. In-Hemoação Jogando e aprendendo hemofilia, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição, 2015.

JESUS, C. J. S. **Talassemia**. Minuto Biomedicina. 2015. Disponível em: <<http://www.minutobiomedicina.com.br/postagens/2015/01/10/talassemia/>>. Acesso em: 10/07/2016.

GAZZINELLI, M. F et al. Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências

com doenças. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21 (1):200-206, Jan.Fev, 2005.

MATO GROSSO. (2016) **Hemocentro**. Disponível em <http://www.saude.mt.gov.br/hemocentro/pagina/70/quem-somos>. Acesso em: 18/07/2017.

MÜLLER, V. R; RODRIGUES, P. C. **Reflexões de quem navega na Educação Social**. Uma viagem com crianças e adolescentes. Clichetec. Maringá, 2002.

OLIVEIRA, L. S. Brincar(es) na infância: possibilidades no contexto da doença falciforme e da Hemofilia. 2010. 123 f. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, S. C.; GOMES, C. F. Sociologia da infância: uma questão possível. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e Formação de Professores**. Editora Champagnat, 2013.

PARANÁ. (2016). **Jogo de cartas ajuda a entender Hemofilia**. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=249023&evento=43703&tit=Jogo-de-cartas-ajuda-a-entender-a-hemofilia>>. Acesso em: 22/07/2016.

SÃO PAULO. (2016). **Associação de Anemia Falciforme do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.aafesp.org.br/o-que-anemia-falciforme.shtml>>. Acesso em: 22/07/2016.

CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA E IDEALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS GRADUANDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUAL O PAPEL DA DIDÁTICA NO CURRÍCULO?

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade do Estado da Bahia
Santo Antonio de Jesus - Bahia

Priscila Santos Amorim

Universidade do Estado da Bahia
Valença - Bahia

Adriana Santos de Jesus

Universidade Federal da Bahia
Salvador - Bahia

O estudo contou com a colaboração de 26 estudantes de um curso de Pedagogia, utilizou como coleta de dados um questionário e a realização de um grupo focal, com o total de 26 sujeitos, no período de 2013 a 2015 para conceber as representações sociais desses sujeitos no processo de escolha e identificação profissional no curso de Pedagogia.

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia; Didática; Identificação.

RESUMO: Os estudantes de Pedagogia na disciplina de Estágio Supervisionado e Didática, relatam que a escolha pelo curso de Pedagogia decorre em sua maioria por baixa concorrência, por um custo menor, pela idealização da família e possibilidade de ingresso mais cedo sob a perspectiva de estágio, ou seja, por motivos financeiros. Diante desta problemática, o presente estudo tem como objetivo, compreender como ocorreu a escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, diante de um cenário não muito atraente, bem como, de buscar compreender como a Didática pode contribuir nesta identificação. Utilizou-se como referencial para o suporte teórico os estudos de Gatti (2009); Candau (2009) e Moscovici (2003) para articular a Teoria das Representações Sociais, face o papel da didática e a problemática em torno da identificação profissional nas licenciaturas.

INTRODUÇÃO

A realidade que se impõe nos cursos de Pedagogia em relação à escolha pela profissão parece não ser uma idealização natural dos alunos pela profissão, mas advém de contextos outros (familiar, financeiro, falta de opção, baixa concorrência) que impulsionam esses sujeitos a ingressarem no curso. Tal problemática não é específica da instituição em que a pesquisa aqui apresentada foi realizada, mas aparece num contexto de pesquisas em âmbito nacional, face a pouca atratividade da profissão no imaginário dos jovens, representando um parte significativa de uma coletividade que ao adentrarem ao curso de Pedagogia, não o escolheram em sua primeira opção de acesso ao ensino superior.

Os dados apresentados em pesquisa intitulada *Atratividade da Carreira Docente no*

Brasil, encomendada pela Fundação Carlos Chagas e coordenada pela respeitada pesquisadora Bernadete Gatti (2009), evidenciam uma discrepância em relação à escolha do curso de licenciatura por opção identitária. Esta pesquisa realizada em (2009) aplicou questionário com 1.501 alunos de escola pública e do setor privado que estavam cursando o último ano do ensino médio, em diferentes estados do país. Os resultados apontam o distanciamento da carreira docente almejada por esses jovens, pois apenas 2% (31 de 1.501 dos alunos) indicaram como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área).

Diante de tal contexto optamos por investigar os graduandos do curso de Pedagogia de uma instituição pública com os objetivos de compreender como ocorreu a escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, face a um cenário não muito atraente, bem como, de buscar compreender como a Didática pode contribuir nessa identificação. Esta pesquisa se ancora no âmbito da pesquisa qualitativa que visa muito mais problematizar e ampliar o debate do que especificamente trazer verdades absolutas. Assim, utilizamos como coleta de dados o questionário e o grupo focal com 26 graduandos de um curso de Pedagogia.

Essa pesquisa por se caracterizar como uma forma de estudo que busca compreender as concepções e as crenças dos discentes concluintes do curso de pedagogia, ou seja, a representação de uma coletividade sobre o seu processo de escolha e identificação e idealização profissional no curso de pedagogia, se constitui como uma pesquisa pautada na Teoria das Representações Sociais.

Moscovici (2003) explicita que esta teoria por promover a ruptura da dicotomia objeto/sujeito do conhecimento e articular o social com o cognitivo será fundamental para a compreensão das representações dos estudantes concluintes do curso de pedagogia, dando voz aos sujeitos que constituem a representação, que pode ser determinada pelo contexto social, que diz respeito aos aspectos ideológicos, a cultura e ao lugar onde está inserido.

Nos últimos anos, o conceito de Representação Social tem aparecido com grande frequência em trabalhos de diversas áreas, dando subsídios a uma compreensão de análise que privilegia os processos sociais na forma de construção de uma realidade comum a um conjunto social. Com base nesse aspecto há que destacar como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente.

PROCESSO FORMATIVO DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

A escolha da profissão determina a entrada do sujeito num cenário de profissionalização de uma determinada profissão e demarca a trajetória de conhecimentos profissionais a serem veiculados no âmbito da formação universitária. A escolha nem sempre se ancora numa vontade e idealização profissional desejada

por um sujeito, às vezes, essa escolha ocorre por motivos outros, tais como: familiar, possibilidade de trabalho mais rápido, baixa concorrência ou simples desejo de adentrar no ensino superior.

A Teoria das Representações Sociais tem sido uma interlocutora no processo de compartilhamento de saberes partilhados pelos grupos sociais. Várias áreas do saber tem se utilizado de tal representação como um campo de pesquisa que favorece a compreensão da realidade social e amplia as possibilidades do pesquisador em realizar estudos pautados no pluralismo metodológico.

Conforme explicita Jodelet (2001) representar ou se representar é um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Portanto, não existe representação sem objeto e sujeito, pois a representação se estabelece em torno de uma pessoa, uma coisa, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, o real ou imaginário.

Desse modo, as representações são elaboradas mediante o diálogo entre o indivíduo e o objeto não só como uma característica eminentemente discursiva em relação a um juízo de valor, mas pautada no processo histórico estabelecido pela inserção do indivíduo dentro dos códigos culturais de uma sociedade.

No contexto desta pesquisa, a representação forma uma síntese cognitiva dotada de globalidade, coerência, constância e estabilidade., sendo um processo de construção individual a partir da ação do real sobre nossos sentidos, das dimensões afetivas ou ambientais que agem tanto no processo de memorização quanto na organização e na ativação dos esquemas cognitivos que formam as representações do real.

Assim os dados dos questionários, em conjunto com as análises dos grupos focais, mediante a Teoria das Representações Sociais evidenciaram que a escolha por esse curso na Pedagogia não ocorre ainda como primeira opção para a maioria dos alunos ao ingressar no ensino superior, uma vez que uma grande parte dos estudantes, ao adentrarem ao curso não têm clareza da atuação profissional e da habilitação proposta pela Licenciatura em Pedagogia. É de se afirmar que a maioria dos alunos não optaram pela Pedagogia como opção primeira de curso, pois, na totalidade das narrativas, os sujeitos relataram a falta de identificação da Pedagogia como primeira opção de um curso de graduação, entretanto, seria exaustivo apresentar 26 fragmentos a esse respeito.

Vejamos o que indicam as falas:

Na verdade, eu nunca quis Pedagogia. Pedagogia estava na minha décima opção (Risos). Eu sempre quis de verdade Enfermagem, desde pequena meu sonho era ser enfermeira. Mas, minha mãe é pedagoga e o sonho dela era ter uma filha formada em Pedagogia também. Eu costumo dizer que eu não escolhi Pedagogia, a Pedagogia que me escolheu.. (Graduando 2.1)

Eu, na verdade eu caí de pára-quedas no curso. Por quê? Porque eu nem sabia que existia curso específico com esse nome "Pedagogia". Eu vim saber depois, lá quando tinha aquela lista de que me inscrever, porque na verdade, eu tentava para

Engenharia de Alimentos. Aí, algumas pessoas da minha família deram a sugestão de eu fazer para Pedagogia. Mas, eu nem sabia, ao certo o que é que fazia, o que era, com quem. Acho que a gente tem na escola, mas não sabia o Pedagogo. O que faz, o que deixa de fazer. (Graduando 2.3)

Assim, eu também não sabia o que era Pedagogia. Não sei se vocês vão rir da minha cara. Eu achei que Pedagogia era o médico de criança (risos). {...} e meu irmão falou assim: “você escolhe Pedagogia que é mais fácil”. Mais fácil entrar que Medicina, dos outros cursos. (Graduando 5.3)

Nestes depoimentos evidenciamos que a escolha pelo curso de Pedagogia não se deu de forma tão harmônica, sendo determinada por questões familiares, falta de opção, em outros cursos e necessidade de trabalhar.

As falas dos sujeitos ecoam ainda para uma análise que evidencia a falta de clareza quanto à profissão do Pedagogo no cenário social, onde muitas pessoas têm representações completamente difusas em relação à ação profissional do Pedagogo. Tal representação evidencia a falta de identidade no âmbito social em relação ao trabalho do Pedagogo, em tempo, apontam para a complexidade do trabalho do pedagogo em sala de aula, uma vez que os alunos colocam a Didática como tábua de salvação.

A formação de professores carece de um balanço crítico, a fim de responder aos desafios do momento, como diria Candau (2009), o que supõe repensar as questões constitutivas da área de educação, particularmente do lugar da Didática nessa formação, visto que ela se constitui no elo entre a construção da identidade profissional nos cursos de licenciatura e, por isso, a importância de dialogar com o terreno escolar com o propósito de garantir condição para o desenvolvimento de competências requeridas pela profissão.

É neste aspecto que se torna relevante analisar a Didática como disciplina imprescindível à formação profissional do professor e que deve ter o papel de propiciar uma discussão sócio-política-cultural em torno da educação, ensino e escola, sem deixar de levar em conta o seu papel no cumprimento do desenvolvimento profissional.

É nesse aspecto que a disciplina de Didática também se constitui como um importante subsídio teórico-prático ao possibilitar aos futuros professores uma consciência da sua profissão com base na reflexão dos seus saberes em conexão com o ensino. Contudo, para que isso ocorra é necessário se desvincular de um caráter instrumental e técnico que a concebe como conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica no processo de ensino.

A respeito dessa concepção é possível analisar as falas dos sujeitos, que ao serem questionados sobre a disciplina de Didática, expressam uma concepção puramente tecnizada: “*Essa disciplina ao meu ver está ligada a forma de ensino*” (Graduando 3.1); “*São os métodos que ensinam o que fazer na sala de aula*” (Graduando 6.2); “*Técnica para aprimorar o saber docente*” (Graduando 2.3); “*É o método utilizado para passar o conhecimento*” (Graduando 9.1); “*Procedimento adotado por um profissional para transmitir alguma forma de conhecimento*” (Graduando 7.3)

Essas falas indicam uma concepção da Didática com ênfase na racionalização do processo de ensino e sua fragmentação onde o professor é um técnico, organizador das condições de transmissão do conteúdo e administrador dos meios de ensino. O aluno é receptor da informação e não participa da elaboração da proposta evidenciando uma relação docente e discente estritamente técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da disciplina de Didática na representação dos sujeitos envolvidos, converge para um viés técnico que não garante que o graduando, consiga construir a sua concepção de educação e de ensino. Ter uma concepção de ensino para além dos aportes metodológicos deve ser o norteador da prática pedagógica, que não só orienta, mas carrega consigo um pensamento que vai além da apreensão de conteúdos e conceitos que, por vezes não trazem muito sentido, fazendo-o pensar sobre as possibilidades de mudanças e da implementação de uma nova cultura no ensino.

Os responsáveis pelo ensino de Didática precisam deixar claro o significado da Didática e o seu papel para a formação inicial de professores – se defendemos uma Didática Fundamental, precisamos empoderá-la. Devemos articular a Didática ao contexto de atuação profissional do futuro professor: a escola de educação básica. Muito temos falado sobre a necessidade de repensar a formação de professores. Precisamos propor e fazer acontecer. A tarefa é criar outras práticas, o desafio é construir, de modo coletivo, uma Didática que nos mobilize a refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. Maria. F. **Da Didática fundamental ao fundamental da Didática**. In: ANDRÉ, M. E OLIVEIRA, M. R. N. S. Alternativas no ensino de Didática. 9. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2009, p. 71-95.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: _____. As Representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em Psicologia Social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, Bernadete, Agelina.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009. 155p.

CONSTRUINDO MAQUETES PARA O ENSINO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE: RELATO E REFLEXÕES

Carolina Bruski Gonçalves

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa. Mestranda em Modelagem Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

E-mail: carolinabuski@gmail.com

Neila Carolina Marchiori

Graduanda em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa

E-mail: neilamarchiori@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Escolhas metodológicas. Formação inicial de professores. Ensino e Aprendizagem. Proporcionalidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensino da Matemática há tempos vem sendo repensado e discutido, no que trata da forma de ensinar Matemática, e, no que refere a como possibilitar aos educandos do presente século a aprendizagem da mesma. Com isso, já na graduação de Licenciatura os futuros professores são postos a par deste desafio, a fim de já desenvolver estudos com estratégias para o ensino.

Pensando em desenvolvimento de estratégia de ensino, este artigo relata uma atividade desenvolvida no período da graduação, onde foi proposto por acadêmicas uma forma diferenciada de ensinar proporcionalidade no Ensino Fundamental. Inicialmente, foram elaborados planos de aula que abrangem as escolhas didáticas e metodológicas para o ensino da Matemática. Isso foi possível dados pressupostos teóricos estudados no decorrer do Curso de Formação Inicial.

O objetivo inicial da atividade foi possibilitar aos educandos a percepção da presença da Matemática em seu contexto social. Tendo em vista que “para aprender um material, de forma que supere o aspecto formal, não basta somente ‘passar’ pelo ensino, e sim este deve ser ‘vivido’, deve tornar-se parte da vida real do educando, deve ter para ele, um sentido vital” (LEONTIEV, 1983, p. 247).

Dessa forma, este movimento foi possível através do uso do potencial decorrido da aliança entre o método Expositivo e Dialogado e a Etnomatemática. O que retrata o segundo objetivo, analisar a partir de uma atividade prática os benefícios de utilizar duas metodologias de ensino agregadas uma à outra.

A Etnomatemática, segundo D’Ambrósio (1991), viabiliza o estudo da Matemática a partir

do meio em que o educando está inserido, fazendo uso da sua cultura e costumes no processo de ensino e aprendizagem. Já no que trata da parte Expositiva e Dialogada, ou, apenas ‘expositiva’ como também conhecida, apostou-se nesta para agregar valores à atividade, com vistas aos seus potenciais. Visto que, “não há nada de errado com a aula expositiva [...] o importante é averiguar quando a estratégia de aprendizagem é a melhor para se alcançar determinados objetivos, e então empregá-la com correção e preparo anterior adequado” (ABREU & MASETTO, 1987, p.78).

Dito isso, o trabalho segue com o desenvolvimento da atividade. Finalizando na sequência com algumas considerações obtidas.

A ATIVIDADE PROPOSTA

Para iniciar o estudo da Proporcionalidade com foco na propriedade fundamental da proporção, os alunos foram organizados em cinco grupos de aproximadamente cinco integrantes. Foi proposto aos mesmos que produzissem uma réplica/maquete da quadra de esportes da escola, contudo, as réplicas deveriam ser proporcionais à quadra real, e, tendo em vista que a escola possuía duas quadras, cada grupo poderia optar por uma.

Inicialmente foram entregues os instrumentos de medida para que os alunos fizessem as medições da quadra e tomassem nota destas, sendo evidenciado o empenho dos mesmos no desenvolvimento desta etapa da atividade, conforme mostra a Figura 1. Nesse momento inicial já foi evidenciada a importância de possibilitar aos alunos o manuseio de instrumentos de medida, à medida que a trena manual pode ser encarada como uma ‘régua maior’. Muitos alunos não sabiam utilizar a trena e, quando questionados sobre o uso da régua em sala de aula, a resposta foi negativa. Isso demonstra uma lacuna no ensino, dado que muitos educandos não sabiam se as medições deveriam ser iniciadas do valor zero ou um. Durante a atividade, essas dúvidas foram eliminadas através de diálogo e explicações.



Figura 1: Grupos tomando nota das dimensões das quadras.

Fonte: As Autoras (2016).

Destaca-se a organização do trabalho que os grupos apresentaram no desenvolvimento desta etapa, à medida os mesmos elencaram tarefas para cada

integrante. Nesse sentido, constata-se a importância da autonomia e do trabalho colaborativo no processo de aprendizagem dos alunos.

Com todas as medidas das quadras registradas pelos grupos, retornou-se à sala de aula a fim de introduzir o conceito de Proporcionalidade, bem como da propriedade fundamental da proporção. Esse movimento foi de extrema importância, tendo em vista que os educandos perceberam que mesmo tendo as medidas reais, para que a maquete fosse construída era preciso fazer a transformação das medidas reais nas medidas a serem representadas nos desenhos, obedecendo a uma escala.

Assim foi desenvolvido o conceito da escala, após, para a aplicação da propriedade fundamental da proporção cada grupo definiu quantos centímetros do desenho iriam representar cada metro da medida real da quadra. Vale dizer que para a abordagem do conceito de escala foram utilizadas informações e conhecimentos de outras áreas, especialmente da disciplina de Geografia.

Explanados os conceitos mencionados, cada grupo deu início aos cálculos necessários, solicitando auxílio das aplicadoras sempre que preciso. Na Figura 2, são apresentados os registros elaborados pelos alunos ao redesenharem a quadra utilizando as novas dimensões encontradas por meio da transformação de medidas, bem como os cálculos desenvolvidos no caderno do aluno.



Figura 2: Desenho da quadra e caderno com cálculos do grupo.

Fonte: As Autoras (2016).

Cabe ressaltar que para a etapa dos cálculos foi destinado um tempo maior de trabalho, tendo em vista que este foi o primeiro contato dos alunos com o conceito e seus procedimentos matemáticos. Todos os grupos solicitaram auxílio, então foi desenvolvida uma mediação durante a realização dos trabalhos nos grupos.

Concluídos os cálculos, os grupos passaram para a etapa da construção da maquete, na qual os educandos puderam perceber a importância do desenvolvimento correto dos cálculos, pois caso apresentassem equívocos, os mesmos eram notados/visualizados na elaboração dos desenhos.

A construção da maquete também exigiu dos alunos o bom trabalho em grupo, onde foi preciso que cada um desenvolvesse sua parte para juntos chegarem ao resultado final. Na Figura 3 podem ser vistas as maquetes em construção pelos grupos.



Figura 3: Etapa da construção da maquete.

Fonte: As Autoras (2016).

Com as maquetes construídas, para o fechamento da atividade foi realizada uma conversa com os educandos acerca do trabalho desenvolvido por eles. Cada grupo efetivou a apresentação da sua maquete relatando oralmente a experiência vivenciada e os conceitos matemáticos explorados durante seu processo de construção.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

No decorrer das aulas foi evidenciado que cada aluno, com suas particularidades, desenvolveu a atividade de maneira autônoma e colaborativa com o grupo, demonstrando-se todos empenhados em realizar cada etapa com êxito. Nesse sentido, a atividade revelou-se como potencial no processo educativo pois possibilitou aos educandos novos olhares para a Matemática à medida que seus conceitos foram explorados a partir do contexto dos mesmos, dando significação para o processo vivenciado.

Nesse sentido, em todo o desenvolvimento da atividade foi possível visualizar o objetivo de propiciar aos educandos uma nova vivência, sendo alcançado. Da mesma forma, sabe-se que a atividade foi possível a partir da união dos pressupostos básicos das metodologias de Etnomatemática e Expositiva e Dialogada. Essa união foi de extremo valor e de fácil mediação, pois com a atividade estruturada e organizando os momentos necessários, foi possível obter o interesse dos alunos em todas as etapas.

Além disso, essa experiência proporcionou às acadêmicas um aprendizado singular, atribuindo novos significados às teorias estudadas no decorrer do curso de formação inicial. Sendo assim, acredita-se que a utilização de metodologias diferenciadas para o processo educativo com a Matemática constitui-se de grande valia para a aprendizagem dos alunos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 6. ed., São Paulo: MG Ed. Associados, 1987.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. **Temas & Debates: SBEM**, São Paulo, ano IV. n.3, p.1-15, 1991.

LEONTIEV, Alexei. **Actividad, Conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion. 1983.

CONTOS DE FADAS EM LIBRAS NA ESCOLA: DESFAZENDO MITOS, MINIMIZANDO BARREIRAS

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Universidade Federal de Campina Grande,
Unidade Acadêmica de Letras
Cajazeiras-PB

Natália dos Santos Almeida

Universidade Federal do Ceará, Departamento de
Letras Libras e Estudos Surdos
Fortaleza - CE

RESUMO: A legislação educacional brasileira e diferentes autores apontam para a inserção de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Rosita Carvalho discorre que mesmo com a base legal, ainda encontramos dificuldades para implementar esta proposta nas escolas brasileiras devido a vários fatores, os quais agrupamos em: precarização da formação/informação do professor e dos demais integrantes da comunidade escolar, a ausência de programas de suporte ao aprendizado deste grupo e à falta de participação de pessoas com deficiência na elaboração de ações formativas da escola. Diante desta realidade buscamos na Literatura Infantil em Libras, elementos que funcionassem como suporte às discussões sobre os obstáculos vivenciados pelos surdos, contribuindo com a quebra de barreiras atitudinais entre alunos surdos e ouvintes, bem como destes com os seus docentes, a fim de favorecer o aprendizado da Libras e da

Língua Portuguesa em classes inclusivas com surdos. A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico no qual identificamos os benefícios do trabalho com essa Literatura, utilizando-se de versões de contos de fada impressos e/ou em vídeos disponíveis no *site* de compartilhamento de vídeos: o *YouTube*. Identificamos que estes contos favorecem o uso de diferentes suportes nos quais o texto pode ser disponibilizado, auxiliam na ampliação do repertório cultural da criança surda, permitem que a criança ouvinte tenha acesso às versões das histórias sendo recontadas na perspectiva dos personagens surdos e possibilitam a ampliação das habilidades comunicativas em Libras, pelos ouvintes, e em Língua Portuguesa, pelos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias Infantis. Libras. Língua Portuguesa. Inclusão.

ABSTRACT: Brazilian educational legislation and different authors point to the insertion of inclusive practices in school daily life. Rosita Carvalho argues that even on a legal basis, we still consider difficult to implement this proposal in Brazilian schools due to several factors, which we group in: precarious training / teacher and school community information, the absence of support to the learning of this group and the lack of participation of people with disabilities in the elaboration of formative

actions of the school. Facing this reality, we sought in Children's Literature in Brazilian sign language, elements that functioned as a support to the discussions about the obstacles experienced by the Deaf, contributing to the breaking of attitudinal barriers between deaf and hearing students, as well as with their teachers, in order to favor the learning of Brazilian Sign language and the Portuguese language in inclusive classes with the Deaf. The research was carried out through a bibliographic survey in which we identified the benefits of working with this Literature, using versions of printed fairy tales and / or videos available on the video sharing site: YouTube. We have identified that the stories favor the use of different supports in which the text can be made available, help in expanding the cultural repertoire of the deaf child, allow the listener child to have access to versions of stories being retold from the perspective of the deaf characters and make possible the amplification of the communicative abilities in Brazilian sign language, by both listeners, and in Portuguese, by the Deaf.

KEYWORDS: Children's Stories. Brazilian Sign language. Portuguese language. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A legislação educacional aponta para a predominância de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Vemos esta indicação na Lei nº 9.394/1996, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024) que se refere à Lei nº 13.005/2014 e outros documentos, bem como está presente em pesquisas como a de Carvalho (2014) que trata sobre os limites e possibilidades da educação inclusiva.

De acordo com a pesquisadora, este conjunto de leis não é suficiente para superar as dificuldades de implementação da proposta inclusiva nas escolas brasileiras devido a vários fatores os quais agrupamos em três situações: precarização da formação/informação do professores e demais integrantes da comunidade escolar, a ausência de programas de suporte ao aprendizado e a falta de participação de pessoas com deficiência na elaboração de ações formativas da escola.

Diante desta realidade, procuramos compreender qual a contribuição do trabalho com a Literatura Infantil para a minimização de barreiras comunicacionais e atitudinais na escola. Desta forma, elencamos as histórias produzidas em Libras (contendo forte marca da cultura surda) ou os contos de amplo conhecimento da sociedade ouvinte e que foram traduzidas para a Libras como ferramentas que corroborassem como suporte às discussões sobre as dificuldades encontradas pela pessoa surda, nas práticas do cotidiano e que, durante as discussões favorecessem a quebra das barreiras atitudinais, visando a ampliação da comunicação dos estudantes surdos e ouvintes (por meio da Libras) bem como destes com os seus docentes.

A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico no qual identificamos os benefícios do trabalho com a Literatura, selecionamos os textos que

promovem as discussões relacionadas com a surdez e a sua diferença linguística utilizando-se, para isso, de versões de contos de fada impressos e/ou em vídeos disponíveis no *site* de compartilhamento de vídeos, o *YouTube.com*.

O trabalho está dividido em três capítulos: princípios da educação inclusiva; inclusão e a pessoa com surdez e literatura em Libras como recurso de ressignificação de práticas sociais e pedagógicas, conforme discorreremos a seguir.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica. Esta prática é destacada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394/96, ao destinar um capítulo para tratar da temática. No inciso I do Art. 59, essa lei garante que a escola deve se organizar considerando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 21). Contudo, ao pensarmos nas necessidades dos alunos com deficiência, nos remetemos aos princípios e fins da educação, abordados no Art 3º, da mesma lei, do qual destacamos os incisos I, IV e IX que versam sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “respeito à liberdade e apreço a tolerância” e “garantia de padrão de qualidade” respectivamente.

Ao considerar a igualdade de acesso e permanência, pensamos no quadro de profissionais envolvidos, na organização da escola, no financiamento das ações promovidas pela instituição para que se torne um espaço de aprendizado de saberes que permitam a vinculação não só ao mundo do trabalho mas, principalmente, às práticas sociais.

Maria Amélia Santoro Franco, prefaciando o livro “Da relação com o saber às práticas educativas” de Bernard Charlot (2014) denuncia que as escolas precisam modificar a sua cultura e a prática desenvolvida nas instituições a fim de superar a burocracia, a retenção e a evasão que são produtores da exclusão social. Para isso, a autora evoca o esforço coletivo e constante da escola composta por gestores, educadores, docentes, funcionários, responsáveis pelos estudantes e os próprios alunos, como também das instituições representativas de classe, representantes do povo nas instâncias públicas e outros grupos sociais organizados, com o intuito de vencer o grande desafio da escola nos dias atuais. Este desafio constitui-se em promover a educação das crianças e dos jovens de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais, culturais, científicas e de uso da tecnologia para que estes discentes obtenham conhecimentos que os possibilitem interagir no mundo contemporâneo. Com isso, observamos que os alunos com deficiência podem ser excluídos da escola, quando não são ofertadas vagas ou é negada a matrícula, como também este processo pode ocorrer no interior da própria escola, quando a eles

é negada ou negligenciada a formação para a inserção social e para a cidadania.

Carvalho (2014) destaca que são excluídos todos aqueles que são privados dos nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores e da representação estigmatizante. A autora informa ainda que as formas de exclusão nem sempre são visíveis. Ao contrário do comportamento de separação física e de evitação, a representação simbólica também atua como um fator que impede a plena participação da pessoa com deficiência na escola.

Desta forma, observamos que barreiras atitudinais são um dos desafios a serem vencidos na escola que se propõe a atender à diversidade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), no Art. 3º, inciso IV define as barreiras atitudinais como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Notamos que estas barreiras influenciam tanto no acesso quanto na permanência da pessoa com deficiência na escola, quanto ferem o princípio expresso no Art. 3º, no inciso IV da LDB que trata da tolerância. Neste trabalho, não consideramos a tolerância como um termo sinônimo de condescendência, indulgência ou complacência, que nos remeteriam a sentimentos de menos-valia atribuídos à pessoa com deficiência. Utilizaremos o termo no sentido de flexibilização, solidariedade e promoção da equidade.

Diante disso, o respeito à diferença dos alunos e a necessidade de individualização do ensino são apresentadas por Charlot (2014) como atividades que devem balizar as ações da escola contemporânea. O autor complementa a sua afirmação ao destacar que o espaço educacional não deve apenas respeitar as diferenças, mas registrá-las, a fim de buscar alternativas para que o aluno tenha garantido o direito à participação e ao aprendizado. O estudioso, na referida obra, não versa diretamente da pessoa com deficiência, mas demonstra a atenção à educação de todas as pessoas ao citar que a educação deve atender a sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade (termo relacionado pelo autor à biodiversidade, sendo que o último termo trata da diversidade de formas de vida, o primeiro nos remete às diferentes representações da existência humana).

Carvalho (2014) corrobora com o autor ao apresentar estudos sobre a dinâmica em sala de aula bem como as suas contribuições para o processo educacional e para a criação de laços de cooperação. Para a estudiosa “uma escola inclusiva vai além do ‘eu’ e do ‘nós’ objetivando o ‘todos nós’” (CARVALHO, 2014, p. 34). A pesquisadora destaca ainda, que a escola precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos de conhecimento, oferecendo o ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida (CARVALHO, 2014, p. 35).

Nesta última afirmação, vemos a união dos princípios da permanência (ressaltado no Art. 3º, inciso I da LDB), ao destacar que a escola precisa fornecer condições de participação e aprendizado (permanência do aluno) e que deve haver uma integração

entre os educandos (tolerância). É enfatizado também que o ensino precisa primar pelo padrão de qualidade.

Sobre a qualidade da educação, Charlot (2014, p. 55) discorre que “a educabilidade de todos os seres humanos deveria ser o princípio básico do professor: qualquer ser humano vale mais do que fez e do que parece ser”. Desta maneira, observamos que, para promover a educação de qualidade para as pessoas com deficiência, o professor precisa acreditar nas potencialidades destes indivíduos, educando com equidade, ou seja, respeitando as diferenças individuais, sem que as dificuldades sejam vistas como empecilho à aprendizagem (CARVALHO, 2014). Em relação à inserção, a socialização, o aprendizado e a qualidade da mediação, a pesquisadora destaca que:

Hodiernamente pretende-se resgatar a escola de qualidade como um espaço dos escritos, isto é, de apropriação e de construção do conhecimento e da cultura. Estas concepções não nos autorizam a pensar em uma escola centrada em si mesma, como ilha e distante dos interesses do aluno. A escola deve ser também espaço de alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”, a si mesmos e em relação ao conhecimento (CARVALHO, 2014, p. 32).

Deste modo, precisamos buscar práticas que favoreçam a compreensão da individualidade humana ensinando as pessoas a respeitarem as singularidades apresentadas por cada um que frequenta a escola, garantindo o acesso, a permanência, a tolerância e a qualidade da educação.

INCLUSÃO E A PESSOA COM SURDEZ

Muitas pessoas ainda acreditam que os surdos se diferem dos ouvintes, apenas pelo fato de terem a acuidade auditiva diminuída, todavia, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras assegura que, além de apresentar comprometimento na capacidade auditiva, a pessoa surda se caracteriza por compreender e interagir com o mundo, prioritariamente, de forma visual e por utilizar a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Goldfeld (2002, p. 21), ao tratar desta língua destaca que: “[...] em relação à qualidade comunicativa e a constituição do pensamento, as mãos (e todo o esquema corporal) podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, por meio das línguas de sinais”. Conseqüentemente, observamos que esta língua deve ser utilizada na educação de surdos, seja na classe/escola especial ou na inclusiva.

Moura (2014) salienta a relevância da escola buscar inserir atividades que favoreçam o uso da Língua de Sinais, independente da proposta educacional pois, caso o aluno não seja filho de surdos usuários da Libras, a tarefa de ensino deste sistema linguístico ficará a cargo da instituição educacional. A autora adverte que, neste processo de aquisição da linguagem, é importante que o estudante seja exposto à língua em diferentes contextos, através de suportes diversos, com estilos, formas e

objetivos diferentes para ampliar o repertório linguístico e social. A estudiosa assevera que:

É pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades. É pela linguagem que ele pode compreender o mundo à sua volta e estabelecer relações de causa-efeito, detemporalidade, de espaço, etc. (sic) para construir seu próprio universo e poder estar no mundo com os outros que o representarão a partir do que eles percebem dele. E a partir do que eles percebem dele, o indivíduo reconstruirá o seu próprio processo de identidade, realizando-se enquanto sujeito social e da linguagem (MOURA, 2014, p. 20).

Vemos, a partir da colocação da autora que o desenvolvimento da linguagem e a interação social relacionam-se de forma a contribuir para a formação do sujeito. Isto posto, notamos que o trabalho para minimizar as barreiras atitudinais e comunicacionais na escola inclusiva precisam ser intensos, de modo a garantir uma representação positiva do surdo e o seu aprendizado e isso só ocorrerá com a divulgação da Língua de Sinais. Goldfeld (2002) indica que esta língua é a única a possível de ser adquirida plenamente pelo surdo e que serve a todas as suas necessidades cognitivas e de comunicação. Segundo a autora, as pessoas surdas adquirem a língua de sinais mais rapidamente do que aprendem a língua oral (ainda que seja na modalidade escrita), sendo a primeira a língua que utilizará para desenvolver o seu sistema conceitual. Entretanto, a pesquisadora não nega que estes conceitos também podem ser construídos na segunda língua, que é o português, fazendo do surdo, um indivíduo bilíngue e bicultural.

No momento que entendemos que o surdo é um indivíduo bilíngue, que se difere da maioria da população pelo uso da Língua de Sinais, mas que precisa desenvolver habilidades comunicativas na Língua Portuguesa escrita, compreendemos que o bilinguismo para surdos é a proposta que atende à estas necessidades individuais e sociais.

O bilinguismo se constitui em uma filosofia educacional que tem como objetivo garantir a condição bilíngue do surdo implicando na possibilidade de utilização da Língua de Sinais (como língua materna) e a Língua Portuguesa (como segunda língua). O pressuposto bilíngue está contemplado na definição de surdez apresentada no Decreto 5.626/2005 e tem como premissa que o surdo deve assumir a surdez, reconhecendo a sua diferença que se baseia no uso da Língua de Sinais e na produção de uma forma de interagir com o mundo, visual, que caracteriza a cultura surda.

Diante do exposto, vemos que a inclusão do surdo deve estar pautada no respeito e na utilização da Língua de Sinais nos espaços educacionais.

LITERATURA EM LIBRAS COMO RECURSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS EPEDAGÓGICAS

Goldfeld (2002, p. 82) evidencia que o conceito de deficiência é cunhado socialmente e que “as crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de

modo imediato, secundário, como resultado de suas experiências sociais”. Estas experiências de diferenciação podem ocorrer no meio familiar, quando percebem que não conseguem se comunicar com seus pais da mesma forma que as demais crianças ou mesmo no ingresso na escola, onde se priorizam as práticas orais auditivas de comunicação. A pesquisadora aponta que a maioria das escolas não utiliza a Libras nas classes com surdos e, por isso, os surdos têm dificuldades em interagir entre si pela Língua de Sinais e o processo ensino e aprendizado formal ainda é mediado através do Português, por docentes que não são usuários da Libras o que dificulta a compreensão dos conteúdos pelos surdos (GOLDFELD, 2002, p. 42 - 43).

Complementando a explicação de Goldfeld (2002), Lodi e Lacerda (2014, p. 15) citando as pesquisas Lacerda (2000) nos mostra que a situação não mudou. As autoras apresentam que apesar de se constituir uma das diretrizes da política inclusiva vigente, a inclusão gradual do surdo na escola regular, nem sempre possibilita o seu aprendizado e isso ocorre pela desvalorização da Língua de Sinais como meio de comunicação. Lodi e Lacerda (2014, p. 15) dizem que:

Acredita-se que a inclusão escolar possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nesta proposta, o professor medeia e incentiva a construção do conhecimento por meio da interação com ele e com os colegas; porém o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula não é contemplado.

As autoras discorrem ainda que apenas a inserção do intérprete da Libras não é suficiente para que esta desigualdade linguística seja superada e o surdo aprenda os conteúdos. Ainda neste mesmo estudo, as pesquisadoras nos apresentam outra problemática: a de que o surdo inserido em uma classe com ouvintes sente-se impelido a comportar-se como um deles, sendo apagadas questões relativas à constituição da sua identidade e da sua cultura.

Como vemos, a predominância da Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas com surdos ainda é grande e implica em fatores como autoestima, interação e aprendizado. Por esta razão, precisamos discutir e incentivar o uso de materiais didáticos produzidos ou interpretados nas classes inclusivas, neste trabalho, apresentamos a Literatura visual como um recurso que pode ampliar o debate sobre estas questões na escola inclusiva, despertando o interesse para as questões linguísticas, interacionais e de aprendizado de forma lúdica.

O QUE É A LITERATURA EM LIBRAS?

Inicialmente precisamos esclarecer sobre o uso do termo Literatura em Libras em detrimento à Literatura Surda. Mesmo sendo utilizado, por alguns autores, como sinônimos, destacamos que, ao passo que a Literatura em Libras nos remete aos textos sinalizados para a Língua de Sinais, caracterizam-se como acervo pertencente

à Literatura Surda as histórias contadas em Língua de Sinais que refletem a identidade e a cultura surda na tessitura de suas narrativas (KARNOPP, 2006).

Schlemper (2017) apresenta como benefícios do uso da literatura, a transmissão da cultura (valores, crenças, costumes e hábitos), ampliação do conhecimento/reflexão sobre determinada temática, a modificação/ampliação da visão de mundo, como também o desenvolvimento da memória e da concentração. Para ela, as atividades mediadas por histórias podem ser utilizadas em diferentes idades, para pessoas que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem, constituindo-se em uma atividade prazerosa e lúdica. Estes textos possibilitam o trabalho interdisciplinar, sendo indicado para o trabalho com os temas transversais (abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN). Os PCNs apresentam os temas transversais como conceitos e conteúdos a serem trabalhados em todas as áreas do conhecimento, não como um assunto à parte, mas integrado aos conhecimentos das áreas da ética, da pluralidade cultural, do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual e os temas locais. Dentre estes temas, trataremos, com maior ênfase, sobre a ética e a pluralidade cultural.

AS HISTÓRIAS EM LIBRAS E A PLURALIDADE CULTURAL

Rosa (2006) é um estudioso da Literatura Surda que já publicou vários livros dentre os quais adaptações de clássicos da literatura infantil para a Língua de Sinais. Estas recriações trouxeram para os contos de fadas a problemática vivenciada pela pessoa surda, em especial, pela dificuldade em manter a comunicação com os demais personagens, que utilizavam a Língua Oral. Schlemper (2017, p. 4) reflete que assim como as histórias são criadas e recriadas através dos tempos e adaptadas às culturas as quais são inseridas, também a comunidade surda usa deste recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores, registrar suas lutas e apreciar um bom momento de prosa.

Abordaremos, nesta sessão, o trabalho com os contos de fadas que são compreendidos como um gênero textual, pertencente ao grupo dos textos do tipo narrativo que se caracterizam como um conto popular no qual o fantástico se apresenta como elemento que causa a ruptura com o real e auxilia na resolução do problema apresentado (OLIVEIRA; CASTRO, 2008).

As duas publicações que trabalharemos neste artigo são a Cinderela e o Patinho Feio, que, na representação de Hessel, Rosa e Karnopp receberam o título de Cinderela Surda, e Patinho Surdo, respectivamente. Estas histórias também dispõem de versões sinalizadas em vídeo que, inicialmente, foram produzidas, divulgadas e distribuídas por meio de CDs (*compact disc*) e DVDs (*digital video disc*) pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, contudo hoje, tanto a “Cinderela” quanto o “Patinho Feio” encontram-se disponíveis no *site* de compartilhamento de vídeos YouTube.com.

Tanto os textos impressos produzidos por Hessel, Rosa e Karnopp, quanto as histórias traduzidas para a Libras (em vídeo), são construídas na perspectiva da multimodalidade (ou multissemiótica) que Rojo e Moura (2012) conceituam como o uso de muitas linguagens presentes em um único texto.

Rosa (2006) discorre que estes títulos impressos se estruturam a partir de três formas de linguagem, sendo estas, o desenho e duas formas de escrita: em Língua Portuguesa e em Escrita de Sinais. No entanto, verificamos que a versão “Cinderela Surda” já encontra uma tradução em Libras disponível no *site YouTube.com*, criada pelo Sistema Educacional Chaplin, na qual podemos observar a exposição das páginas dos livros de Hessel, Rosa e Karnopp (2003), sem o registro escrito, associada a tradução para a Libras.

Os vídeos em Língua de Sinais que apresentam as histórias Cinderela e o Patinho Feio são formados por narrações em Libras, por diálogos nesta língua nos quais cada sinalizante representa um personagem, pela contextualização da sinalização através de uma imagem, além de dispor de legenda e áudio em Português.

Quando trabalhamos com usuários de línguas diferentes, a introdução de imagens que acompanham ou complementam o texto é importante pois, como afirma Rosa, o desenho favorece o acesso ao conteúdo. Ao trabalhar textos multimodais e que apresentam duas representações linguísticas (Libras e Língua Portuguesa) mostramos aos alunos que os mesmos conteúdos trabalhados na Língua Oral podem ser abordados na Língua de Sinais sem causar prejuízo à compreensão do assunto. Além disso, são relevantes para confrontarmos a ação dos personagens em ambas as versões. Para os ouvintes que, em sua maioria, já ouviram várias versões destas histórias em diferentes suportes, o reconto em Libras relembra as vivências anteriores e abrem a discussão para a criação de um ambiente sinalizado, conforme apresentado no desfecho destas histórias.

Ao trabalhar uma história, precisamos estar atentos a três momentos: a apresentação, a contação e discussão/reflexão. A apresentação da história é o momento no qual o docente/contador ativa os conhecimentos prévios do aluno sobre a temática. Este momento é relevante à medida que, poderá contribuir para o estabelecimento de relações com outros textos e situações vivenciadas. A contação, propriamente dita, é o momento da exposição do texto que, de acordo com a proposta, será sinalizado. Entretanto, ressaltamos que o objetivo da atividade não finda na apresentação do texto em outra língua ou outra modalidade e sim na última etapa apresentada que é a discussão sobre as temáticas relacionadas à ética, a socialização e a pluralidade cultural que estes textos podem oferecer.

A história do Patinho Feio, amplamente conhecida, discorre sobre uma ave que foi rejeitada pela sua família por apresentar fenótipo e comportamento diferentes. Estes conhecimentos precisam ser explicitados na apresentação da história para que a discussão culmine na compreensão de aspectos vivenciados pelos alunos não só em relação ao aluno surdo, como aos demais estudantes que sofrem *bullying* e/ou

sofrem rejeição.

Esta versão é preservada no vídeo produzido pelo INES, diferindo apenas pela contação acontecer em Língua de Sinais e português, sendo esta última língua contemplada nas modalidades oral e escrita. Já o impresso escrito por Hessel, Rosa e Karnopp (2005), a diferença do patinho não reside na aparência, mas no uso da Língua de Sinais.

Karnopp (2008, p. 14) descreve a narrativa como:

O livro “Patinho Surdo” [...] conta a história de um patinho surdo que nasceu em um ninho de ouvintes. Quando encontra patos surdos, aprende com eles a Língua de Sinais da Lagoa e descobre sua história de vida. O texto aborda as diferenças linguísticas (sic.) Na família e na sociedade, além de apresentar a importância do intérprete na comunicação entre surdos e ouvintes. As ilustrações são em preto e branco e há um glossário ao final do livro.

Rosa (2006) diz que o Patinho Surdo narra uma história diferente do Patinho Feio e, para ele, trata-se de uma criação de uma nova história com antigos personagens na perspectiva da intertextualidade, que para Koch (2015) corresponde à criação de um texto a partir de outro preexistente.

Ao trabalhar as diferentes versões da história podemos discutir não só o abandono, como também a relevância do papel do intérprete na formação do surdo, da família, da aceitação e utilização da Língua de Sinais na escola. Vemos assim que a versão impressa abrange outros grupos que compõem a comunidade escolar, pois trata, além dos amigos e da importância da família para a formação da identidade do surdo e o papel dos funcionários para a manutenção da acessibilidade na comunicação e a necessidade de quebra de barreiras atitudinais.

O livro trabalha o direito de participar, mesmo com a diferença, abrangendo os temas transversais “Ética” e “Pluralidade Cultural”. Outra atividade relevante é o glossário ao fim do livro que incentiva o aprendizado da Libras. Como sequência desta atividade, podem ser propostas retextualizações ou recontos da história ou de trechos dela, seja em Libras ou em português, a fim de desenvolver habilidades comunicativas em Língua de Sinais.

A partir do exposto vimos que há materiais que estimulam as discussões e que podem ser utilizados para abordar conteúdos através da Libras considerando que, ainda que o professor não seja usuário proficiente da Libras, ainda haverá o texto em português ao qual ele poderá recorrer.

Na história da Cinderela, destacamos 3 versões: a impressa (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) contendo imagem e as escritas em Português e em Língua de Sinais; o vídeo do INES com a o texto em Libras, imagens, escrita e áudio em Português e, por fim, o vídeo disponibilizado pelo Sistema Educacional Chaplin, no *YouTube.com*, com sinalização em Libras e imagens das páginas do livro (nas quais os textos em Libras e em Português foram apagados).

Karnopp (2008, 14) descreve a história como:

uma releitura do clássico **Cinderela** e apresenta aspectos da cultura e identidade surda. O texto está numa versão bilingue (sic.), ou seja, as histórias estão escritas em português e também na escrita da língua de sinais (sign writing). As ilustrações acentuam as expressões faciais e os sinais, destacando elementos que traduzem aspectos da experiência visual. Nesse livro, as ilustrações ocupam uma página e a outra registra a história em sign writing⁵ e na língua portuguesa (grifo da autora).

Nesta história, a Cinderela e o Príncipe são surdos e, na problemática há a referência à perda da luva, no lugar do sapatinho, remetendo a importância da Libras para as pessoas surdas e da expressão visual-gestual. Com este material, atividades como discussão, conto em Libras, em português e outras atividades podem ser desenvolvidas. Pode-se tratar das características, da estrutura do conto, do espaço, tempo histórico, personagens, enredo dentre outras propostas.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, identificamos que estes contos favorecem a compreensão do uso de diferentes suportes nos quais o texto pode ser disponibilizado, auxilia na ampliação do repertório cultural da pessoa surda, permite que os ouvintes tenham acesso às versões das histórias (que já são amplamente conhecidas) sendo recontadas na perspectiva dos personagens surdos e que, por sua vez, possibilitam a ampliação das habilidades comunicativas em Libras, pelos ouvintes, e em Língua Portuguesa, pelos surdos.

Acreditamos que o trabalho com as histórias não são a solução para os problemas que os surdos encontram nas escolas inclusivas nas quais a Língua de Sinais ainda ocupa um espaço secundário, no entanto, podem se reverter em estratégias para a conscientização de toda a comunidade escolar para o aprendizado e a utilização deste sistema linguístico no espaço escolar.

Nesta investigação, citamos dois exemplos de histórias e possibilidades de atividades que envolvem a sensibilização para a temática, minimizando as barreiras atitudinais e o trabalho com a Libras, que minimizam as barreiras comunicacionais. Além disso, os temas transversais, Ética e Pluralidade Cultural, são abordados tanto no texto, como podem ser trabalhados nas discussões.

Vemos assim que a Literatura em Libras apresenta muitas possibilidades de inserção e trabalho na escola inclusiva que podem contribuir para mudar a percepção dos alunos sobre a relação com o outro, na perspectiva da solidariedade e da equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria

de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HESSEL, C.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Cinderela surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

INES. Educação de Surdos: Contando Histórias em Libras: Clássicos da Literatura Mundial: **Patinho Feio**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/assista-os-contos-infantis-narrados-em-libras>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Educação de Surdos: Contando Histórias em Libras: Clássicos da Literatura Mundial: **Cinderela Surda**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/assista-os-contos-infantis-narrados-em-libras>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda**. EDT: Educação Temática Digital, v. 7, 2006.

_____. **Literatura Surda**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

LACERDA, C. B. F. **A criança surda e a Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**. São Paulo, 2000. Relatório final do projeto de pesquisa FAPESP.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, E agora?**: Introdução à Libras e educação do surdo. São Carlos: Edufscar, 2014.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. **Usando textos na escola: tipos e gêneros textuais**. 3ª ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Patinho surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SCHLEMPER, M. D. S. A importância da Literatura Infantil em Libras no desenvolvimento infantil. **Revista visual de cultura surda**. Rio de Janeiro, n. 20, s/p Janeiro de 2017. Disponível em:< <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Michelle%20Duarte%20da%20Silva%20Schlemper.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CRIANÇAS DO NOSSO TEMPO: MUDANÇAS SOCIAIS, NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

Mateus de Souza Duarte

Universidade do Estado do Amazonas-UEA-AM

Kilsimara Nascimento Ribeiro

Universidade do Estado do Amazonas-UEA-AM

Raimunda Nonata Yoshii Santarém de Souza

Universidade do Estado do Amazonas-UEA-AM

Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo

Universidade do Estado do Amazonas-UEA-AM

RESUMO: O presente trabalho tem como foco investigativo a criança em sua prática cotidiana na percepção dos adultos com os quais convivem, ou seja, o que os adultos pensam sobre esse grupo geracional, sobre a infância, a cultura infantil e as relações de alteridade e autoridade com os adultos. Com o objetivo de conhecer o que os adultos (pais e/ou responsáveis) que convivem com as crianças pensam a respeito do que é ser criança na contemporaneidade é que estruturamos esta pesquisa. A pesquisa se desenvolveu em uma dimensão qualitativa, o qual exigiu uma aproximação contínua com os sujeitos para a aplicação das técnicas e instrumentos de coletas de dados. Assim, por meio de entrevistas e anotações em caderno de campo, tomamos os discursos dos sujeitos, mais seus gestos e atitudes, afim de traçar resultados que permitissem apresentar as percepções que os adultos constroem acerca da criança e da

infância. Nossas análises e interpretações nos conduzem à reflexão de como que a criança é percebida (dizer o resultado alcançado), pelo adulto na contemporaneidade frente as constantes mudanças na sociedade, no que confere a cultura, família, e modo de perceber esse sujeito chamado: criança.

PALAVRAS – CHAVES: Criança; Adulto; Cultura e Contemporaneidade.

ABSTRACT: The present research focuses on the child in his daily practice in the perception of the adults with whom they coexist, that is, what adults think about this generational group, about childhood, child culture and relationships of otherness and authority with the adults. In order to know what the adults (parents and / or guardians) who live with the children think about what it is to be a child in the contemporary world, is that we structure this research. The research developed in a qualitative dimension, which required a continuous approach with the subjects for the application of techniques and instruments of data collection. Thus, through interviews and notes in a field notebook, we take the subjects' discourses, their gestures and attitudes, in order to outline the perceptions that adults construct about children and childhood. Our analyzes and interpretations lead us to reflect on how the child is perceived (say the result achieved), by the adult in the contemporary

world in the face of constant changes in society, in what gives the culture, family, and way of perceiving this subject called: child.

KEY WORDS: Child; Adult; Culture and Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

Hoje a sociedade vive um novo tempo, um tempo diferente e longínquo dos séculos antecedentes. Os aspectos culturais, os costumes, o comportamento das pessoas na sociedade e em família são diferentes em quase tudo. As famílias contemporâneas vivem um momento histórico diferente de outrora, a sociedade mudou, assim, também, as relações sociais.

A vida cotidiana de trabalho e compromissos comuns na sociedade industrial capitalista das cidades afana dos pais, muitas vezes, o tempo com seus filhos os deixando a sós em muitas ocasiões com outras pessoas (babás, avós, tios, etc.). A ausência dessa figura (pais) deixa lacunas que com os anos podem ser preenchidas com as “facilidades” do mundo, como a internet, as drogas, a violência, coisas que são constantes em nossa sociedade.

A sociedade caminha consolidando-se sob o signo da contemporaneidade. Para uns “moderna” ou “modernidade”. Estes são conceitos que estão presentes em nosso cotidiano, entretanto, o que estes termos carregam? Como eles se traduzem nos modos de ser criança e de viver a infância neste tempo-lugar? Como a sociedade adulta tem percebido a criança e como tem se empenhado em situá-la nestes tempos de incertezas e de transformações sem precedentes? Essas são perguntas importante na conjectura atual, dignas de reflexões e observações.

Alguns teóricos clássicos como Marx, Durkheim e Weber apontaram algumas das faces das mudanças ocorridas na sociedade, entre elas, as dissidências, a degradação do trabalho industrial, o uso arbitrário das relações de poder, etc. Para eles, o ideal de modernidade deveria ser usar a história para fazer história. No entanto, o que tem se desenhado é uma sociedade que sofre de uma *amnésia* com relação à sua histórica, esquecendo-se de seu passado, de sua história. Com isso, a pressa pelo futuro muitas vezes coloca as crianças na condição de espectadoras de seu tempo, as deixando como ser passivo, ao mesmo tempo que tanto se fala dela, e que se pensam artefatos e novas tecnologias para seu deleite e entretenimento.

Ao longo do trabalho discutimos o modo como tem se percebido a criança nesta sociedade, como ela está inserida neste tempo-espço e como são proporcionadas as condições para que ela possa viver sua infância. Tomamos como referência para pensar a criança, o olhar do adulto, e assim, compreender de que modo estas percepções afetam seu modo de viver, de brincar, de fazer parte mundo preparado para ela, e porque não, também criado por ela. Salientamos que a escritura, de modo algum, pretende apontar meios para silenciar (mais uma vez) as crianças, mas de buscar compreender as mudanças ocorridas no decorrer das transformações sociais,

assim, como a valorização do ser criança e do ter infância nesta sociedade. Trazer à luz o olhar o adulto, seus discursos nos conduziram ao entendimento.

CRIANÇAS DO NOSSO TEMPO: MUDANÇAS SOCIAIS, NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS

Partimos do contexto denominado de nosso tempo, que diz respeito ao tempo contemporâneo, muitas grandes descobertas fazem parte da sociedade. Os avanços das tecnologias nos tornam reféns de suas facilidades Lopes e Vasconcellos (2006) corroboram dizendo que

as mudanças tecnológicas na área de comunicação sempre apresentam efeitos e destaca três que ocorrem invariavelmente: “alteram as estruturas dos interesses (as coisas que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem) (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 115).

A competitividade do mercado de trabalho se relaciona cotidianamente às metas de vida e estabilidade almejadas pelo homem. A partir disso perguntamos: onde as crianças do nosso tempo se encontram diante desse contexto?

Os fundadores clássicos da sociologia como Marx, Durkheim e Weber apresentaram cada um a seu modo, algumas das faces das mudanças ocorridas na sociedade. Entre elas, as dissidências, a degradação do trabalho industrial, o uso arbitrário das relações de poder etc. Para eles, o ideal de modernidade seria que através da história pudéssemos fazer história, esta seria a chave (GIDDENS, 1991). No entanto, o que tem se desenhado é uma sociedade esquecida de seu passado, esquecida de sua trajetória de lutas, esquecendo-se da criança, e por assim compreender, procura sempre nela, encontrar o homem, a ânsia por um futuro melhor.

Sabemos que hoje a criança ganhou visibilidade na sociedade, de modo geral, as famílias as recebem em seu meio sem rejeitá-las, podemos dizer que as crianças hoje, vivem um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que elas passaram a ser pauta constante na mídia e alvo prioritário das políticas públicas, vemos a violência e a barbárie que assola sua passagem pela sociedade, de modo “que toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo social, numa certa cultura”, (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 120).

Na Idade Média, eram vistas apenas como um “estorvo” não eram valorizadas ao nascerem, mas ao completarem uma certa idade (se estivessem vivas) iam para o trabalho nos campos, para ajudar no sustento da casa, sendo considerado adultos em miniatura onde a diferença entre o adulto e a criança seria apenas no tamanho, com isso não havia um sentimento particularizado a ela. Como afirma Ariès (2011) não existia sentimento de infância, o que não significa dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas.

Foi a partir do século XVIII e XIX que a criança entrou definitivamente para o

núcleo familiar e atualmente no século XXI elas têm direitos que as amparam e as resguardam, vista como um ser que precisa de cuidado e carinho, comentam Lopes e Vasconcellos (2006).

Na contemporaneidade produtos são voltados para suas idades como vestuário, calçados, brinquedos e outros semelhantes. Por outro lado, assim como na Idade Média, segundo Kramer (1998) as crianças e adultos já não se misturam, traçando caminhos separadamente. Escolas são destinadas a esses pequenos que estão em desenvolvimento corporal e intelectual, rege a lei que nenhuma fique fora dessa instituição, (*Ibidem*, 1998).

No entanto, falar da criança é também se referir as classes sociais, o rico e o pobre dispõem de recurso e meios completamente diferentes em um país com tanta desigualdade, onde poucos têm muitos e muitos têm poucos. As crianças que possuem pais com um poder aquisitivo um pouco maior, em alguns casos, não todos, veem-se sobrecarregadas de responsabilidades desde cedo como estudar, fazer cursos, esporte e etc., e acabam não vivendo à infância, tal como mencionam Lopes e Vasconcellos (2006). Não têm tempo de viver sua infância, como brincar, recriar, fazer de conta, etc., (KRAMER, 1998). Há uma preocupação desmedida com o futuro, com o mercado de trabalho, com a competição que vão enfrentar para manterem seus padrões econômicos.

Às crianças das classes populares, recaem também, responsabilidades que embora se diferencie das de outras crianças, não deixa de pesar a pressa e a ocupação preparatória para o futuro, assim, também, veem o tempo para vivenciar sua infância dissipado. Criança pequena com a agenda lotada, como apontam Lopes e Vasconcellos (2006)

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. A educação cotidiana, local até então de aprendizagem das crianças, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto, (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 114)

A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea como discute Kramer (1998).

Portanto, crianças do nosso tempo, sejam elas das classes abastadas ou das classes populares, embora tenham condições de vida diferentes estão deixando de viver sua infância, uma vez que Santos (2010) menciona que a concretude da infância civilizada é resultado de alterações das funções sociais que partem da perspectiva dos adultos, que é a sobra do que desejam para elas no futuro.

As novas perspectivas no seu contexto é a preocupação com o futuro, a criança numa perspectiva futurística e a preocupação do adulto recai em termos de preparação. Isso se reflete na forma como a sociedade se organiza para recebê-la, nas políticas

públicas destinadas a ela, do “não-lugar” que empurra a infância para frente e que não se preocupa em incentivar pais a investir cada vez menos na relação entre pais e filhos, sem diálogo entre adultos e crianças, desconsiderando que elas também são “participante desse processo histórico”, como dizem Oliveira e Rego (2010).

CRIANÇA E SUAS CULTURAS

A criança a partir de seu nascimento já faz parte de um grupo social, esse grupo é regido por uma cultura que o caracteriza, dessa forma, a criança começa desde muito cedo a assumir um papel nessa “teia cultural” que é a sociedade, como nos esclarecem Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110) que “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”. É através dessas informações culturais, (re) passada por seu grupo relacional, que a criança vai sendo construída e sua identidade vai sendo formada a partir dos sentimentos de pertencimento, comenta Geertz (1978).

Vivemos nos ditames dos avanços tecnológicos e mediáticos, que são presentes em nosso cotidiano citadino, ajudando-nos nos processos de socialização entre os pares, como também, modificando as relações sociais, o modo de viver e as formas de receber informações, haja vista que o homem não é uma ilha, vive e convive como transições de informações imensuráveis, diz Oliveira e Rego (2010).

Por outro lado, esses avanços controlam a ação do homem, suas histórias passam a ser vistas como obsoletas, dado a velocidade impingida com que as mudanças acontecem. Com estas mudanças adultos e crianças se distanciam cada vez mais uns dos outros, os mais velhos já não são vistos como referências para jovens que se veem perdidos num emaranhado de informações.

Porém, mais do que transmitir ensinamentos é necessário proporcionar às crianças meios para que elas possam participar dessas manifestações culturais, valorizando, e de certa forma, perpetuando a cultura de seu povo. Para isto, é necessário, prover oportunidades de acesso aos bens culturais de seu grupo, seja visitando museus, participando de festividades, eventos religiosos entre outros acontecimentos ou folclore de seu povo. Lopez e Vasconcellos (2006, p. 110-111) comentam que

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização

A criança faz parte da sociedade onde vive e, portanto, é merecedora de participar dela como membro ativo, deixando de ser apenas passivo e ouvinte, na medida que ela um ser histórico e cognoscente, que pensa e (re) constrói.

A escola, no entanto, tem sido o principal meio de acesso aos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade, portanto, ela tem papel importante no processo de democratização da cultura para todos. Nesta perspectiva, seu papel é de dar oportunidades às crianças de conhecerem outras culturas além da suas, sem abdicar da sua, pois não existe apenas uma cultura infantil, mas sim, culturas infantis (Lopes e Vasconcellos, 2010). É nesse universo cultural mediado pela escola, mas principalmente pelos grupos sociais com quais convive, que a criança se constitui sujeito de cultura, reconhecê-la como participante ativo desse processo de construção cultural, ajuda-nos a compreendê-la em suas particularidades, uma vez que quando nasce, a criança já nasce em um contexto, o seu contexto social (*Ibidem*, 2010); (OLIVEIRA e REGO, 2010).

O mundo globalizado proporcionou às crianças uma visão ampla e diversificada, universal e cultural no que se diz respeito às formas e maneiras de brincar. Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110) falam que

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 110)

As brincadeiras são formas de divertimento que estão constantemente presentes e tem grande importância na vida das crianças, proporcionando a interação e o relacionamento com outras crianças, podendo obedecer ou não ordens a qual são impostas em determinadas brincadeiras.

Por meio da brincadeira as crianças criam autonomias e constroem sua identidade, estabelecem vínculos de afetividade, com capacidade de criar e transformar as brincadeiras lúdicas para sua melhor diversão. Segundo Brougere (2010, p. 83), “[...] a brincadeira aparece por meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano”. É por meio das brincadeiras que as crianças se sentem livres de “regras” impostas pelos adultos, tendo liberdade de criar a sua própria maneira de brincar.

CRIANÇAS E ADULTOS: RELAÇÕES AMBÍGUAS E CONTROVERSAS

A relação de crianças e adultos do mundo contemporâneo, onde adulto e criança compartilham quase tudo, principalmente nas grandes cidades, que são regidas pelo “corre-corre” do dia-a-dia, pelo “vai e vem” do trabalho, pelo “stress”, enfim, uma série de fatores que levam a distanciar a criança do adulto. Segundo Kabat-Zim (1998, p.

Vivemos numa cultura que não valoriza muito a arte de educar os filhos como trabalho válido e honrado. Considera-se perfeitamente aceitável as pessoas dedicarem-se integralmente as suas carreiras ou as suas “relações”, ou “se encontrarem”, mas dedicarem-se aos seus filhos não (KABAT-ZIM, 1998, p. 32):

É possível perceber que criança e adultos não interagem mais como antes numa relação familiar, porque ora os pais estão trabalhando, sempre ocupados, ora os filhos estudando, com agenda sempre lotada ficando, assim, cada vez mais distantes de seus pais. Gerando então crianças individualistas, solitárias, que mandam em seus pais, que por sua vez, tentam compensar sua ausência para com seus filhos dando-lhes presentes caros e sofisticados, uma vez que a criança contemporânea em meio a tanta tecnologia está à frente de seu tempo. Isso mostra que viver e conviver são coisas diferentes, os pais já não levam mais seus filhos para brincarem, passear, se divertir, como antes faziam. Os filhos sempre entretidos com a televisão, o computador, o videogame, o celular e já não fazem questão de seus pais.

Tal comportamento pode ser visto de forma inversa, quando se trata de crianças e adultos das pequenas cidades e zonas rurais, onde a relações entre eles ainda pode ser vista como um modelo de família que brinca, sai para passear, que conta historinhas respeitando o tempo e espaço da criança. Segundo Kabat-Zim (1998, p.33)

“inúmeros pais pelo país a fora veem a sua função como uma missão sagrada, e encontram maneiras calorosas e criativas de orientar seus filhos e cuidar deles, muitas vezes enfrentando grandes obstáculos e dificuldades (KABAT-ZIM, 1998, p.33)

Isso se dá pelo fato de que nas pequenas cidades e zonas rurais as famílias ainda vivem de modo tradicional onde a religião é bastante forte e que os pais ainda estão muito presentes na educação de seus filhos, nos falamos Lopes e Vasconcellos (2006, p. 112)

existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 112)

Já nos grandes centros urbanos, a educação das crianças cabe a terceiros (babás, empregados e etc.), pelo fato de os pais estarem sempre ocupados com seus compromissos diários e laborais, sobrando pouco tempo para com seus filhos.

CAMINHO METODOLÓGICO

Sabemos que a busca de conhecimento nos instiga a descoberta do novo, e a pesquisa nos aproxima dessa busca, pois nos coloca frente ao desafio dessa construção. Para iniciarmos esse processo de construção é fundamental nos aproximarmos dos sujeitos e do contexto investigado, a fim de, nos apropriarmos dos conhecimentos por

eles elaborados.

Nessa busca e apropriação optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, pois segundo Chizzotti (2012 p.79) [...] parte do “fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e que o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”. Nossa abordagem de pesquisa foi a dialética que segundo Silva (2005) nos permite flexibilizar os dados, considerando o caráter cultural e subjetivo, considerando a dinamicidade do homem. Nossa pesquisa é do tipo descritiva, pois tende a descrever sem manipular os fatos, tal como fizemos aqui (*Ibidem*,2005).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, procuramos tomar depoimentos de adultos que tem relação de convívio com crianças, escolhemos os pais que passeavam em uma praça movimentada da cidade de Parintins-AM, com as crianças como informante. Esta escolha se deu mais em função do convívio com as crianças e menos pelo grau de parentesco, também por exercerem certa autoridade sobre as crianças.

Tomamos os depoimentos de dois (02) pais de diferentes classes sociais para que pudéssemos compor uma visão socioeconômica geral dos participantes da pesquisa. De posse dessas informações foi possível situar nossas análises, compreendendo o contexto das famílias e sua realidade social, assim como destacar os posicionamentos que embasam a percepção destes adultos sobre quem é a criança com a qual convive.

Nosso método de procedimentos foi o Estudo de Casos, de modo que dois (02) sujeitos adultos foram o alvo da pesquisa, como Silva (2005) diz que esse método nos permite fazer.

Os sujeitos foram composta por dois (02) adultos, que segundo os mesmo fazem parte de duas (02) famílias, que por nós foram denominadas de “A” e “B” e que são compostas de quatro (04) ou mais integrantes, sendo que na primeira família têm dois (02) adultos e duas (02) crianças, enquanto que a segunda família é composta por dois (02) adultos, dois (02) adolescentes e (01) criança. Sendo que esses pais são os provedores da renda familiar, que necessitam trabalhar no mínimo 06 a 08 horas diárias para obter o sustento dos seus agregados. Como mostramos no quadro a seguir.

Família A		Família B
Adultos	Dois (02)	Dois (02).
Crianças	Duas (02)	Uma (01)
Adolescentes	Zero	Dois (02)

Fonte: Duarte, 2015

Desse modo, realizamos a pesquisa que permitiu uma aproximação para averiguação no contexto social e histórico dos sujeitos. Procurando nas atitudes e nos gestos respostas sobre suas percepções, algo que muitas vezes os depoimentos por si não são capazes de fornecer.

As técnicas de investigação para coletarmos nossos dados foram, observações, diário de campo e entrevistas com perguntas pré-formuladas direcionadas. Essas técnicas Leite (2008), diz que fazem parte da pesquisa qualitativa.

A partir do visto e ouvido procedemos com a análise interpretativa das entrevistas realizadas, como já ressaltamos os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram os pais de crianças, porém não deixamos de considerar a criança dentro destes contextos, afinal a dimensão deste estudo é conhecer o que se sabe e pensa sobre ela, afim de, trazer à luz o modo como elas vivem e com base em que premissas estas visões estão interferindo e estruturando a sociedade contemporânea “feita” para elas.

Nos instrumentos de análise de dados analise do discurso que segundo Paulon *et al*, (2014) ela nos permite uma maior flexibilidade na leitura de um texto, como objeto de discurso. Aqui as falas dos nossos sujeitos.

A pesquisa foi realizada na Praça dos Bois, no centro da cidade de Parintins na qual foram selecionados, entre as pessoas que circulavam na praça, 02 (dois) pais que se disponibilizaram a participar da pesquisa. O adulto (A) tendo formação em Odontologia e atuando a mais de 40 anos como Cirurgião Dentista. O Adulto (B), é funcionária pública, trabalha há 08 anos na função de Serviços Gerais com a carga horária de 08 horas por dia.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diante desse novo modelo de família, devemos considerar que não há uma única referência que possamos definir um modelo padrão de família para a sociedade, assim não devemos desprezar as diversas formas de arranjo familiar que está em vigor, porque antes a imagem da família perfeita era vista como o pai sendo o provedor dos recursos necessário a sobrevivência e a mãe era responsável pela harmonia do lar. Assim, percebemos que a sociedade tem passado por profundas mudanças, nas últimas décadas, mudanças essas que tem afetado de forma fundamental a estrutura e o equilíbrio das famílias.

O adulto (A) tendo formação em Odontologia e atuando a mais de 40 anos como Cirurgião Dentista. Segundo suas informações ele dedica 06 horas diárias ao seu trabalho e tem ajuda financeira de sua esposa que é funcionária pública do Estado – professora-. Perguntamos o que fazia na praça e ele afirmou que estava acompanhando os seus filhos (netos) na escolinha de futebol. Ou seja, embora seja o avô das crianças, ele as tem como seus filhos, algo muito comum nas formações familiares e que nos chamou atenção. Sabemos que atualmente “[...] a família nuclear típica da cultura burguesa não é, hoje, a única referência existente”, (OLIVEIRA, 2002. p.176).

Na segunda abordagem o Adulto (B), é funcionária pública, trabalha há 08 anos na função de Serviços Gerais com a carga horária de 08 horas por dia. A entrevistada

estava no seu momento de lazer com os filhos lanchando e conversando na praça. E assim, a interpelamos e iniciamos nossa pesquisa com perguntas pré-formuladas direcionadas às formas como os olhares do adulto se estabelece sobre a criança no mundo contemporâneo. Diante disso foi feito o seguinte questionamento. Como você descreve a criança dos dias de hoje? E obtivemos como resposta:

Adulto A	Adulto B
Bastante desenvolvidas, interessadas em assuntos que não são nem da área dela, que são muitas avançadas com tantas tecnologias a suas voltas.	Bem elas são muito avançadas para idade delas. Na minha opinião as crianças são curiosas demais.

Fonte: Duarte, 2015

É perceptível na fala dos entrevistados que a criança nos dias atuais, tem a tecnologia presente em suas vidas, tendo acesso a informações que ajudam a ter conhecimento e curiosidade de buscar informações em lugares que muitas das vezes estão longe do seu convívio. E é relevante falar que a globalização influencia na educação das crianças, não que isso seja visto como algo negativo por parte dos adultos, porém podemos perceber em suas falas, que há uma certa preocupação em relação com os avanços tecnológicos e o acesso indiscriminado às informações que antes eram veladas a elas.

Decorre disso a complexa forma de lidar com essa ferramenta, ela é realmente útil ou no fim das contas acaba virando mais uma arma na mão das crianças? Muitos pais não têm clareza quanto ao fato de que o computador permite desde cedo o acesso a manifestações da linguagem, e é uma ferramenta que ajuda a ampliação dos saberes e que a tecnologia faz parte da cultura contemporânea, sendo a escola responsável por fazer com que a criança tenha acesso a ela desde cedo.

Dando prosseguimento foi feita outra pergunta: O que você considera que é necessário para o crescimento pessoal e social das crianças?

Adulto A	Adulto B
Com certeza a educação, tendo a educação os outros fatores são interligados, como saúde, lazer entre outros.	A educação é base de tudo.

Fonte: Duarte, 2015

Na visão dos adultos a educação é único meio de ascensão social, sem ela nenhum indivíduo, consegue alcançar seus objetivos, discurso esse advindo de nossos pais de que sem educação não se chega a lugar nenhum, de uma certa forma tem um pensamento um tanto romantizado, mas, que segundo Aranha (1989), a educação é um processo que dura a vida inteira do ser humano, de modo que ela é elementar para a sua humanização e socialização do homem.

Podemos perceber que educação está dentro de um contexto histórico que passa de geração a geração e se mantém viva e todas com as perspectivas voltadas

para uma mudança social. A educação, não apenas a escolar, abre portas e possibilita que o homem tenha uma formação que o capacite para conhecer todos os tipos de espaços num processo contínuo da vida do ser humano.

Por conseguinte, perguntamos: Como foi sua infância e quais as principais diferenças que você percebe nesta nova geração?

Adulto A	Adulto B
A diferença é muito grande, sou filho de pais pobre, mais de muito trabalho, sempre trabalhei muito cedo para ajudar meus pais e não me envergonho disso, e eles sempre fizeram de tudo para que eu tivesse estudo, então me formei. E antigamente tinha bebida e cigarro, mas não tinha as drogas, internet, não que internet não seja boa, mas deve ser usado para algo bom. E isso não ocorre nos dias atuais.	Eu não era muito danada, e uma grande diferença, na minha época não existia muita tecnologia.

Fonte: Duarte, 2015

Considerando as respostas acima, notamos as grandes mudanças nas gerações que outrora não tinham acesso a certos benefícios tecnológicos, os pais fazem uma diferenciação de seus valores adquiridos com suas experiências vividas, comparando com o tempo presente, não subestimando a tecnologia, pois é importante no mundo globalizado em que vivemos hoje obtê-la, desde que seja usada para o bem comum de todos.

Seguindo suas respostas, antes não tinham muitas preocupações, pois, tinham uma vida um tanto pacata com outros comportamentos e vícios, atualmente a violência aumentou mediante a entrada de novos vícios como a droga. O adulto A relata que trabalhou desde cedo devido a sua necessidade econômica. Neste contexto, consideramos importante enfatizar que as crianças e jovens da contemporaneidade não estão aproveitando o seu tempo disponível, para se ocupar em algo produtivo, para estudar ou conviver no seio familiar, como antigamente seus pais tinham como prioridade.

Damos prosseguimento a nossa entrevista: Descreva o cotidiano de seu filho (a) como é organizado desde que acorda. Obtivemos a seguinte resposta:

Adulto A	Adulto B
Eles acordam, tomam banho para ir à escola, sempre sobre pressão, o mais velho é mais ativo o caçula tem que dá uma pressionada, porque se deixar, ele joga videogame, aí eles vão para escola.	Ela acorda escova o dente, toma café, assiste televisão, brinca, toma banho, almoça, e vai pra escola.

Fonte: Duarte, 2015

Analisamos que a rotina e as regras básicas sociais de saúde das crianças, dos Adultos A e B são quase as mesmas, só diferenciam na hora da brincadeira. As diferenças de classes são bastante visíveis, pois a criança do Adulto A ele tem mais liberdade “pra fazer o que quer” estando sempre exposto a algum tipo de coerção.

Enquanto que a criança do Adulto B segue uma rotina mais organizada, mas dando a liberdade de viver a infância com brincadeira e atividades espontânea. Acreditamos que a rotina bem planejada é uma forma pelo qual a criança aprende a executar seus afazeres diários, na qual ela toma consciência sobre suas obrigações tornando-se futuramente adulto responsável e cuidadoso consigo mesmo.

Dando continuidade as nossas conversas, perguntamos: Qual a função da escola na formação de seu filho (a)?

Adulto A	Adulto B
A escola é muito importante na formação educacional, e o elo principal para a formação acadêmica deles.	É na escola que ele aprende, aprende a respeitar os coleguinhas e os pais

Fonte: Duarte, 2015

Avaliamos que o Adulto A e B consideram a escola é importante na educação das crianças. Porque diante de uma sociedade consumista, competitiva, superficial e apressada onde estão sendo criando indivíduos com valores egocêntricos, que não conseguem obedecer às regras simples, que não respeitam limites, desvalorizando o trabalho pedagógico da escola. Os pais têm esperança que é através da educação escolar que seus filhos alcançarão os seus propósitos, pois a educação é fundamental para a humanização e socialização do homem, diz Aranha (1989).

Diante disso perguntamos: Qual a sua perspectiva de futuro para seu filho (a)? Por quê?

Adulto A	Adulto B
Espero que eles concluem o fundamental, o médio e consigam alcançar uma universidade.	Espero que ele seja alguém na vida, para que ele seja independente.

Fonte: Duarte, 2015

Observamos que as duas percepções são semelhantes. A preocupação com o futuro dos filhos é comum entre os adultos (estudos, carreira profissional e etc.), sendo assim, depositam toda essas expectativas em cima da escola. Fica clara na fala dos entrevistados a visão da criança como alguém que ainda *não é*, mas *virá a ser* “alguém na vida”. Numa perspectiva sempre futurística que esvazia o aqui e o agora em prol de um amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que esta pesquisa foi de grande relevância para a nossa formação como pedagogos, sendo que conhecer a criança e suas nuances é fundamental. Suas características nos fazem refletir sobre o fato de que nem todas as crianças têm infância, e que nem todas as infâncias são iguais. Cabe ressaltar que o meio social muito influência no desenvolvimento da criança sendo ela um componente essencial

como disseminadora da cultura, por este motivo procuramos destacar a criança em seu meio, na relação com os pais (adultos), na escola, em suas brincadeiras.

Portanto, observa-se a importância dos adultos no cotidiano das crianças para participar da vida dos mesmos, fazer com que a criança perceba que ela é importante, tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar.

E quão importante é viver o seu tempo de infância, brincar, socializar com outras crianças, ensinar e aprender através da brincadeira, respeitar e ser respeitado em sua cultura. Considerando, também que não há uma única forma de viver infância, depende muito no qual ambiente a criança estar inserida, ou seja, sua classe social. E depende muito de os pais darem tempo e espaço para que a criança viva seu tempo de infância.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippi. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: editora S.A, 1981.

ARANHA, M. L. DE Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wajskop – 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção questões de nossa época; vol. 20).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. Ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

KABAT-ZIM, Myla & KABAT-ZIM, Jon. **Nossos Filhos Nossos Mestres**: Descobrir como o convívio com nossos filhos pode nos trazer alegrias diárias. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LOPES, Jader Moreira. VASCONCELLOS, Brasil Tânia de. **Geografia da infância**. Universidade Federal Fluminense Universidade Federal Fluminense Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun, 2006.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos – São Paulo: Cortez, 2002- (coleção docência em formação)

OLIVEIRA, Marta Kohl de Teresa. REGO, Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010.

SOUZA, de Gisele (org). **Educar na Infância**: Perspectivas Histórico-Social – São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Izabel Ferras (org). **Infância e Produção cultural**. Campinas-SP: Papyrus. 1998- (serie pratica pedagógica).

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos de técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2008

PAULON, Andréa. NASCIMENTO, Jarbas Vargas do. LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: Fundamentos Teórico-Metodológicos. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. 2014, vol. 3, nº.1, ISSN

2317-3793. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/261698697/download>

SILVA, Almir Liberato da. **Pesquisa e Prática Pedagógica I**. Manaus: UEA/ PROFORMAR, 2005.

CRISE AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF¹

Janaína Soares Schorr

Doutoranda em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Professora na Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. Advogada OAB/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Direito Constitucional Comparado, vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: <janinhaschorr@gmail.com>

Marcele Scapin Rogerio

Doutoranda em Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Mestra em Direitos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Especialista em Direito Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Advogada OAB/RS. E-mail: <cele_scapin@yahoo.com.br>

Daniel Rubens Cenci

Pós-Doutor em Geopolítica Ambiental Latino-americana pela Universidade de Santiago do Chile – USACH. Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Coordenador do Núcleo de Pesquisa do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e Membro do Comitê de

Pesquisa da UNIJUI. Coordenador do grupo de pesquisa 'Cidade, Saúde e Sustentabilidade'. E-mail: <danielr@unijui.edu.br>

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo referente à importância da educação ambiental como contribuição ao desenvolvimento sustentável, a partir da análise das obras do Professor Enrique Leff, Doutor em Economia do Desenvolvimento, e um dos maiores defensores do diálogo entre os saberes como forma de resolver os problemas ambientais, construindo uma racionalidade ambiental para suplantar a crise ambiental resultante da racionalidade econômica e promotora da destruição do Planeta. Tem por objetivo delinear o conceito de educação ambiental e de desenvolvimento sustentável e apresentar as contribuições de Leff para um mundo mais sustentável, através do método de abordagem hipotético-dedutivo, com a pesquisa bibliográfica em obras do autor. As proposições de Leff, como se poderá verificar, são postulados que auxiliarão na melhora da qualidade do ambiente, modificando, assim, o contexto socioambiental em busca da sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental.

1. Artigo originalmente apresentado no XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL, realizado pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, nos dias 17 a 19 de junho de 2015.

ABSTRACT: The present work presents a study referring to the importance of environmental education as contribution to sustainable development, based on the works of Enrique Leff, Doc in Economy of Development and is one of the greatest supporters of the dialogue between knowledges as way to solve the environmental problems, building an environmental crisis which results from the economic rationality that promotes the Planet's destruction. Has the objective of outlining the concept of environmental education and sustainable development and presents Leff's contributions to a more sustainable world, through the hypothetical-deductive method, with bibliographic research of the author's works. Leff's propositions, as will it will be verifiable, are postulates that will be verifiable, are postulates that will be able to help improving the environment's quality, this way modifying the social-environmental context in search of sustainability.

KEYWORDS: Environmental education. Sustainability. Development. Environmental knowledge. Enrique Leff.

1 | 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"A crise ecológica atual, pela primeira vez não é uma mudança natural; é transformação da natureza induzida pela concepção metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo". (LEFF, 2003, p. 19)

O Planeta Terra está totalmente envolvido por uma crise ambiental, cada vez mais crescente e sem precedentes, deflagrando uma necessidade urgente de alternativas que solucionem ou minimizem os problemas existentes em sede de meio ambiente. A educação ambiental, como alternativa de ensino e mudança de comportamento em relação ao meio ambiente, pode transformar ações antropogênicas que causam efeitos destruidores aos bens naturais.

Dentre os estudiosos do tema em epígrafe está o professor mexicano Enrique Zimmermann Leff, Doutor em Economia do Desenvolvimento, e diretamente ligado à Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM) e a várias instituições que discutem a respeito de questões ambientais, sendo considerado um dos precursores no estudo da sustentabilidade e da defesa de um ambiente saudável, e uma das maiores referências na matéria.

Leff realiza em seus estudos uma análise da evolução da sociedade e da atual crise civilizatória, colocando-a como uma consequência da racionalidade econômica e tecnológica dominante no capitalismo. É a partir da década de 1960 que a crise ambiental se manifesta, emergindo daí a necessidade de mudanças efetivas na sociedade, com valorização da diversidade étnica e cultural da espécie humana e o fomento da valorização de diferentes formas de manejo produtivo da biodiversidade.

Assim, propõe ele a construção de uma racionalidade e de um saber ambiental, através do diálogo de saberes como forma de minimizar os problemas do meio

ambiente e dedicar maior atenção para a educação ambiental, produzindo e difundindo um material bibliográfico que possui um valor inestimável para a consolidação de estratégias de pesquisa e de mudança de posturas, totalmente incorretas, e que até hoje são impetradas em sede de ambiente e de desenvolvimento.

A problemática ambiental deve estar além do social e do natural, observando que estes sistemas estão dialeticamente imbricados e possuem autonomias e interdependências simultâneas. É necessário desconstruir o conceito de ambiente unicamente como sendo uma categoria biológica, construindo uma nova significação em que o ambiente seja também uma categoria sociológica, relativa a uma racionalidade social, embasada em valores, comportamentos, saberes e novos potenciais produtivos.

Ressalta Leff que “a crise ambiental é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo” (2002, p. 191). Assim, sua proposta base é a construção de um novo paradigma, embasado em uma consciência coletiva de mudança de atitudes e ações efetivas que alterem o panorama atual.

Não será apenas através de atos isolados que alcançaremos a melhora no nosso ambiente, e sim, conforme o autor, através de um esforço conjunto, mais profundo, mais forte, e mais unido, que poderemos atingir melhores e maiores objetivos, alterando-se significativamente a Casa Planetária onde vivemos, e que, na atual conjuntura, destruímos cada vez mais.

Este trabalho tem, portanto, como objetivo central, delinear a educação ambiental como proposta de mudança de valores e conceituar a ideia de desenvolvimento sustentável, apresentando uma parcela da valiosa contribuição feita por Enrique Leff, a partir da pesquisa bibliográfica em algumas das suas principais obras, bem como mostrar o quanto é possível e efetivamente válido que coloquemos suas ideias em prática, como forma de melhoramento da nossa qualidade de vida e redução da crise existente.

2 | METODOLOGIA E/OU MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia a ser abordada na investigação é de natureza qualitativa, por ela representar, claramente, a pesquisa a ser realizada. Conforme Minayo:

a pesquisa qualitativa [...] se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 21-22).

A abordagem qualitativa e quantitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e das relações humanas, não captável só em números, médias e estatísticas, ressaltando a “complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” (CHIZZOTTI, 2001, p.78). Além disso, “parte do fundamento de que há uma relação

dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2001, p.79)”.

O método de procedimento escolhido foi o hipotético-dedutivo, que parte da generalidade para um estudo particular, por acreditar-se que, assim, se cumprirão melhor os objetivos propostos, através da pesquisa bibliográfica em obras do autor principal, e em demais autores que abordam o tema do ensaio.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação Ambiental como processo de transformação de valores na busca pelo saber ambiental

O meio ambiente natural e os recursos naturais carecem de conservação para que não comprometam as necessidades básicas das próximas gerações. A qualidade de vida, aclamada para que se tenha uma vida com dignidade, está relacionada, também, com a maneira como a sociedade desenvolve a sua atividade econômica, pois há influência no meio ambiente em que for desenvolvida. E preservar os alicerces naturais da vida é fundamental para o prosseguimento da atividade econômica e da própria existência digna do ser humano.

Nesse sentido, vive-se em um momento muito propício para a educação ambiental atuar na transformação de valores nocivos que contribuem para o uso degradante dos bens comuns da humanidade. É necessário que seja uma educação permanente, continuada, para todos e todas, ao longo da vida. E a escola, assim como a comunidade, são os espaços privilegiados para isso. A educação ambiental propicia a reflexão teórica referente a questões ambientais, ampliando o debate político sem, contudo, perder a dimensão das práticas cotidianas (GUIMARÃES, 2007).

Diante deste cenário, a educação ambiental torna-se estratégia para a formação de indivíduos mais conscientes, solidários e sustentáveis. Levando em conta tal convicção, o ponto de partida para o intento de promover a consciência do uso racional da propriedade rural é a educação transformadora, a qual vislumbra a construção de indivíduos como sujeitos ativos e protagonistas do processo em questão (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, a educação ambiental assume a sua parte no enfrentamento dessa crise assumindo o compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a desenvolver processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (SORRENTINO e TRAJBER, 2007).

A educação ambiental foi instituída, legalmente, por meio da aprovação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, o qual estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), trazendo esperança, especialmente para os educadores, ambientalistas e professores, pois a educação ambiental já era feita, independente de haver ou não um marco legal (BRASIL, 1999).

O caminho da presença da educação ambiental na legislação brasileira apresenta uma tendência em comum, que é a necessidade de universalização dessa prática educativa por toda a sociedade. Já aparecia em 1973, com o Decreto nº 73.030, que criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente e, entre suas atribuições, está o esclarecimento e educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente (LIPAI, LAYRARGUES e PEDRO, 2007).

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente, também evidenciou a importância da dimensão pedagógica no Brasil, exprimindo, em seu artigo 2º, inciso X, a necessidade de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Foi a Constituição Federal de 1988 que elevou ainda mais o status do direito à educação ambiental, ao indicá-la como um componente essencial para a qualidade de vida. Delegou-se ao Estado, por meio do artigo 225, § 1º, inciso VI, o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, emergindo, assim, o direito constitucional de todos os cidadãos terem acesso à educação ambiental (BRASIL, 2004).

A educação ambiental pode, através de esforço educacional, incentivar transformações de comportamento que virão a gerar um futuro mais sustentável em termos de integridade ambiental, de viabilidade econômica e de uma sociedade mais justa para as gerações presentes e futuras. É a nova visão da educação que será capaz de auxiliar pessoas de todas as idades a entender melhor o mundo em que vivem, debatendo a complexidade e o inter-relacionamento de questões, como pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos, que hoje ameaçam nosso futuro.

Como alternativa de ensino e mudança de comportamento em relação ao meio ambiente, a educação ambiental possibilita a transformação de ações antropogênicas que causam efeitos destruidores aos bens naturais. A educação para o desenvolvimento sustentável possibilita a todo ser humano adquirir conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para formar um futuro sustentável.

3.2 O desenvolvimento sustentável como possível alternativa à crise ambiental e seus efeitos devastadores na natureza

Diante da constante degradação ao meio ambiente natural desde a metade do século passado, conseqüente, principalmente, da intensa industrialização e do crescimento populacional, a terminologia “desenvolvimento sustentável” foi difundida na Conferência Mundial do Meio Ambiente, no ano de 1972, em Estocolmo, alcançando maior destaque na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – RIO-92-, organizada pela ONU e sediada no Rio de Janeiro, em 1992, onde o termo foi utilizado em vários documentos, entre eles a Agenda 21.

No entanto, a expressão desenvolvimento sustentável foi mencionado, pela primeira vez, pela Primeira Ministra da Noruega e Presidente da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Gro Harlem Brundtland, a qual, juntamente com uma comissão, sugeriu que o desenvolvimento econômico considerasse a questão ambiental. No ano de 1983 houve a criação do Relatório Brundtland, documento que serviu de referência para os textos criados na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992 (VEIGA, 2005).

O desenvolvimento sustentável é alçado como princípio basilar do direito ambiental, e seu fundamento sustenta que o desenvolvimento sustentável pressupõe a soma dos recursos naturais e dos criados pelo homem, os quais não devem diminuir de uma geração para a outra (SILVA, 2002). O texto constitucional elaborado em 1988, no que refere à proteção do meio ambiente consagrou o princípio do desenvolvimento sustentável, em observância aos diversos documentos internacionais que versavam sobre a matéria. Nesse sentido, a preservação do meio ambiente foi elencada como cláusula pétrea, considerada um direito fundamental, com a finalidade de possibilitar à geração atual o desfrute dos bens naturais sem comprometer a qualidade de vida das gerações seguintes (FIORILLO, 2009).

O desenvolvimento sustentável é defendido, justamente, porque também se considera a possibilidade do desenvolvimento econômico – o qual é caracterizado pela livre concorrência – , de coexistir com a defesa do meio ambiente, com harmonia à preservação ambiental. A Constituição Federal, assim, ao normatizar a ordem econômica do país no artigo 170, limitou o desenvolvimento econômico aos preceitos da justiça social, em seu inciso VI, o qual deve atender as necessidades presentes, sem comprometer as futuras (FIORILLO, 2008).

Desenvolvimento sustentável, na concepção de Fiorillo, deve estabelecer um equilíbrio entre o desenvolvimento social, o crescimento econômico e a utilização dos recursos naturais, como segue:

[...] o princípio do desenvolvimento sustentável tem por *conteúdo* a manutenção das bases vitais da produção e reprodução do homem e de suas atividades, garantindo igualmente uma relação satisfatória entre os homens e destes com o seu ambiente, para que as futuras gerações também tenham oportunidade de desfrutar os mesmos recursos que temos hoje à nossa disposição (FIORILLO, p. 28, 2009).

Diante dos desequilíbrios ambientais que vêm causando efeitos negativos à sociedade global não há como negar que “[...] a questão ambiental é uma questão de vida ou morte, de morte ou vida, estas, não apenas de animais e plantas, mas do próprio homem e do Planeta que o abriga” (MILARÉ, 2005, p.50). Nesse sentido, inegável a exploração demasiada dos recursos naturais, a poluição, a desigualdade social, dentre outros fatores, que acentuaram os problemas ambientais, gerando uma insustentabilidade ambiental que, por fim, revelou a crise ambiental, inflando o surgimento de reflexões sobre a preservação dos recursos naturais em níveis mundiais (BRUGGER, 2004).

Sendo assim, uma das maneiras de se enfrentar e superar a crise que atinge o meio ambiente natural é por meio de um desenvolvimento sustentável, um desenvolvimento que seja ecologicamente equilibrado, que concilie o desenvolvimento da população com a preservação dos recursos ambientais, onde seja necessária a utilização racional dos recursos naturais. Será indispensável a conciliação entre a necessidade da preservação do meio ambiente, de um lado, e a necessidade de incentivo ao desenvolvimento socioeconômico, de outro. Essa composição será possível por meio da utilização dos recursos naturais sem causar poluição ao meio ambiente (SIRVINSKAS, 2005).

O propósito do desenvolvimento sustentável é determinar um modo de consumo que garanta não somente a satisfação das necessidades das gerações presentes, mas também as das gerações vindouras, pelo que atribui o consumo racional dos recursos ambientais em detrimento do consumismo exagerado e desbarato. Para que se atinjam as suas finalidades, de acordo com Gadott (1999, p.53), “[...] desenvolvimento sustentável deve ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo e culturalmente equitativo, sem discriminação”.

Para que haja desenvolvimento é imprescindível que ocorra crescimento econômico, pelo que não se pode buscar um desenvolvimento sustentável sem relação ao desenvolvimento econômico. Para facilitar essa coexistência, o progresso social, por meio de mudanças no processo civilizatório no que diz respeito à redefinição das relações sociedade humana/natureza, poderá facilitar esse entendimento, onde o modelo de sociedade deve levar em conta tanto a viabilidade econômica como ecológica (SACHS, 2007).

A função do Estado como contribuição ao alcance do desenvolvimento sustentável é a elaboração de políticas públicas integradoras e participativas, juntamente à transformação nas concepções de cada ser humano do que é prioridade, para que se redefinam as relações dos homens com o meio ambiente. A efetivação de políticas públicas não aponta um bloqueio ao desenvolvimento econômico, ao contrário, possibilita que as pessoas que virão a integrar as novas gerações usufruam de seu direito ao meio ambiente protegido, que as garanta uma vida digna, tendo acesso aos recursos ambientais necessários para a manutenção da vida (SCOTTO, *et al*, 2007).

Não somente a implementação de políticas públicas é indispensável, mas

também é preciso que haja interação entre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento, a fim de que contribuam no enfrentamento da crise ambiental com visão reflexiva e questionadora, ultrapassando a racionalidade econômica e emergindo na problemática social, econômica, política e ecológica, na busca de uma racionalidade ambiental que leve a um saber ambiental (LEFF, 2006).

3.3 A contribuição de Enrique Leff para a construção de um mundo mais sustentável: o Saber Ambiental

O mundo globalizado está em crise, e aspectos que denotam ainda mais essa questão é a degradação presente no ambiente, o risco premente de um colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza, surgindo, como tema do momento a sustentabilidade e a necessidade de mudança urgente de atitude por parte das pessoas, dos governos e das organizações.

Para Leff:

A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz um amplo e complexo processo de transformações epistêmicas no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e os programas de pesquisa (LEFF, 2006, p. 282).

Há três pontos fundamentais de fratura e renovação que caracterizam a crise vigente. O primeiro deles são os limites do crescimento e a construção de um paradigma novo referente à produção sustentável. O segundo está relacionado à fragmentação existente do conhecimento e a emergência de uma teoria de sistemas e do pensamento da complexidade. E o terceiro é o questionamento da concentração do poder que se encontra no Estado e no mercado, a reivindicação cada vez maior de democracia, além de equidade, justiça, participação e autonomia, por parte da cidadania (LEFF, 2004).

A América Latina seguiu um estilo de desenvolvimento não sustentável vinculado às mesmas políticas que foram adotadas pelos países de Terceiro Mundo em termos científicos e tecnológicos. Assim, a principal causa do esgotamento de recursos naturais foi exatamente a exploração intensiva, além dos efeitos da externalização dos custos da produção capitalista dos ecossistemas tropicais, como a contaminação de rios, mares, lagos e salinização de solos, que produzem uma maximização dos lucros privados no curto prazo (LEFF, 2009).

Como consequência, o verdadeiro potencial existente junto aos recursos ambientais destas regiões ficou inexplorado e não aproveitado. Consoante Leff:

A deterioração ambiental, a devastação dos recursos naturais e seus efeitos nos problemas ambientais globais (perdas de biodiversidade, desmatamento, contaminação da água e solo, erosão, desertificação e, inclusive, a contribuição da América Latina ao aquecimento global e diminuição da camada de ozônio), são em grande parte consequência dos padrões de industrialização, centralização

A crise, contudo, não se manifesta apenas na destruição do meio ambiente físico e biológico, igualmente aparecendo na degradação da qualidade de vida, nos âmbitos rural e urbano. Normalmente, apenas é diagnosticada e combatida a destruição existente, sendo que a degradação apenas é verificada quando se analisam o aumento da quantidade da população considerada pobre e o caráter incontrollável da urbanização.

O autor propõe, assim, o desenvolvimento de uma racionalidade ambiental, baseada em uma nova ética, embasada em princípios de uma vida democrática, com valores e identidades culturais que sejam capazes de mobilizar e reorganizar a sociedade como um todo, em busca da transformação das estruturas do poder e um efetivo desenvolvimento sustentável (LEFF, 2004). Explica ele que “os princípios de racionalidade ambiental reorientam as políticas científicas e tecnológicas para o aproveitamento sustentável dos recursos, visando a construção de um novo paradigma produtivo e de estilos alternativos de desenvolvimento” (2009, p. 30).

É necessário que se transforme a ordem econômica, política e cultural, pois que não pode haver uma mudança concreta sem a transformação das consciências e dos comportamentos dos seres humanos. Será através de uma nova percepção, com uma modificação profunda do modo de pensar e de agir, de toda a sociedade, que se criarão novos valores, ou mesmo, outro modo de vivenciar os valores existentes, desenvolvendo, a partir da razão, novos meios de utilização dos recursos naturais disponíveis.

A educação será o meio para o alcance desses objetivos. Ela será o processo estratégico de que se utilizará o mundo, para a formação de valores, habilidades e capacidades que possam orientar nessa transição para a efetiva sustentabilidade, e a redução da degradação ambiental e do uso desenfreado dos recursos naturais, sem o efetivo cuidado com as consequências de cada ato.

Há que se ter em mente que a crise ambiental é uma crise da razão e não uma crise de fundo ecológico. Conforme o autor:

os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento –, e também para a educação. Aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio (LEFF, 2002, p. 217).

A racionalidade, assim, não é apenas útil para a sistematização dos enunciados teóricos do discurso ambiental. Igualmente, ela serve para analisar o potencial e coerência junto ao movimento ambientalista, com o surgimento de novos atores sociais que tragam em suas práticas os princípios e os potenciais do ambientalismo (LEFF, 2004).

Neste sentido:

a racionalidade ambiental não é a extensão da lógica do mercado à capitalização da natureza, mas a resultante de um conjunto de significações, normas, valores, interesses e ações socioculturais; é a expressão do conflito entre o uso da lei (do mercado) por uma classe, a busca do bem comum com a intervenção do Estado e a participação da sociedade civil num processo de reapropriação da natureza, orientando seus valores e potenciais para um desenvolvimento sustentável e democrático (LEFF, 2004, p. 143).

A racionalidade em termos ambientais implica que novos instrumentos de avaliação e novas tecnologias em termos ecológicos sejam apropriáveis pelos próprios produtores, incorporando assim novos valores, dando um novo sentido aos processos emancipatórios, redefinindo a qualidade de vida e, por fim, o significado dado à existência humana.

Há um movimento global agindo para o desenvolvimento da sustentabilidade e que, se for baseado em uma nova ética e na construção de uma racionalidade ambiental, com o processo educativo sendo direcionado para este caminho, conseguirá melhores efeitos e consequências a curto e, principalmente, a longo prazo, podendo agir de forma ativa para a redução da crise presente em nossos dias.

Porém, para a construção real da racionalidade, é necessário o desenvolvimento de um segundo item trazido por Leff, a interdisciplinaridade. Ela ocorre através da unificação das ciências “pela via da articulação de diversos campos do conhecimento, sem olhar para os obstáculos epistemológicos e para os interesses disciplinares que resistem e impedem tal via de completude” (LEFF, 2012, p. 32). Reintegrando-se, assim, o conhecimento no campo ambiental, para que se construa um conhecimento mais sólido que possa tratar de um problema comum.

Não é, portanto, a interdisciplinaridade ambiental a articulação das ciências já existentes, nem mesmo a colaboração de diversos especialistas de diferentes disciplinas, ou a integração de pequenos recortes da realidade no estudo dos sistemas socioambientais, e sim, é o que se chama de “processo de reconstrução social através de uma transformação ambiental do conhecimento” (LEFF, 2004, p. 230).

Assim sendo, é a interdisciplinaridade “uma prática intersubjetiva que produz uma série de efeitos sobre a aplicação dos conhecimentos das ciências e sobre a integração de um conjunto de saberes não científicos” (LEFF, 2004, p. 185).

A questão é muito mais profunda do que aparenta ser. Quando se considera a questão de sustentabilidade, logo se pensa no meio ambiente, na natureza. Porém, para o autor, o ambiente “não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento” (LEFF, 2002, p. 17).

O ambiente “é o Outro do pensamento metafísico, do *lógos* científico e da racionalidade econômica” (LEFF, 2002, p. 161, grifo do autor). E o saber ambiental, proposto pelo autor, é um “saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas, por sua vez, conota os

saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do *lógos* científico” (*idem*, p. 160, grifo do autor).

Para que o lugar do saber ambiental dentro das ciências possa ser delineado e compreendido é necessário seguir um percurso que se inicia no final dos anos 1960, com a chamada *crise de civilização*, quando ocorre o encontro entre a epistemologia material e o pensamento crítico com a questão ambiental. Como Leff muito bem explica:

A epistemologia ambiental conduz este caminho exploratório, para além dos limites da racionalidade que sustenta a ciência normal para apreender o ambiente, para ir construindo o conceito próprio de ambiente e configurando o saber que lhe corresponde na perspectiva da racionalidade ambiental. Neste percurso, vai se desenvolvendo o itinerário de uma epistemologia ambiental – num contínuo processo de demarcações e deslocamentos – que parte do esforço de se pensar a articulação de ciências capazes de gerar um princípio geral, um pensamento global e um método integrador do conhecimento disciplinar, para desembocar num saber que ultrapassa o campo das ciências e questiona a racionalidade da modernidade (2012, 17).

O saber ambiental surge de uma reflexão sobre a construção social do mundo atual, ele não é “a busca de um paradigma globalizante do conhecimento, a organização sistêmica do saber e a uniformização conceitual por meio de uma metalinguagem interdisciplinar” (LEFF, 2002, p. 163). Em verdade, além do propósito de formular uma metodologia geral para o desenvolvimento do conhecimento, ele problematiza o conhecimento, sem retirar de cada ciência as suas particularidades e questões específicas.

Além disso:

O saber ambiental desvela e desentranha as estratégias de poder que se entremeiam na epistemologia empirista e racionalista que confundem o ser com o ente, o real com a realidade, o objeto empírico e o objeto de conhecimento; desmascara as estratégias conceituais das teorias de sistemas e do pensamento ecológico; estabelece as bases epistemológicas para a articulação teórica das ciências e abre o conhecimento para um diálogo de saberes (LEFF, 2012, p. 20)

Não estando totalmente concluído, ele está em um processo de construção, dependendo, principalmente, do contexto ecológico e sociocultural no qual está localizado e sendo aplicado. A incorporação dele às práticas docentes e científicas não é apenas um requerimento de atualização de um currículo em uma universidade, e sim “internalização de uma ‘dimensão’ ambiental generalizável aos diferentes paradigmas do conhecimento” (LEFF, 2002, p. 163).

Como já enfatizado, não se construirá o saber ambiental apenas criando uma disciplina nova com este nome, ou atualizando-se a ementa de um componente curricular já existente. É necessária, sim, uma mudança de pensamentos, uma alteração do modo como se analisam as questões ambientais como um todo, e o estado atual do Planeta e dos recursos disponíveis.

Um dos pensamentos de Leff que melhor explica essa questão – do processo de construção do saber ambiental – é que

o saber ambiental a ser constituído em relação com seus impensáveis, na reflexão do pensamento sobre o já pensado, na abertura do ser em seu porvir, em sua relação com o infinito, no horizonte do possível e o que ainda não é. Nesse sentido, constrói-se um novo saber, uma nova racionalidade e um futuro sustentável (LEFF, 2002, p. 19).

O saber é um processo de revalorização das identidades culturais, vez que reconhece a identidade de cada povo, igualmente sua cosmologia e o seu saber tradicional, inclusive como partes de sua cultura. Ele ressalta, por um lado, a questão da diversidade cultural no conhecimento da realidade, e, por outro, o problema da apropriação de conhecimentos e de saberes que é realizada dentro de ordens culturais e etnias diversas (LEFF, 2004).

De acordo com Leff:

o saber ambiental não se conforma uma doutrina homogênea, fechada e acabada; emerge e se desdobra em um campo de formações ideológicas heterogêneas e dispersas, constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais; nas estratégias de poder inscritas no discurso teórico das ciências (economia, ecologia, antropologia, direito); no saber camponês e das comunidades indígenas integrado a seus sistemas gnosiológicos, seus valores culturais e suas práticas tradicionais de uso da natureza; no saber ambiental inscrito nas políticas de desenvolvimento sustentável, em suas estratégias e em suas práticas discursivas, e em seus instrumentos normativos e jurídicos (2006, p. 280-281).

E é por este motivo que a construção de um mundo sustentável não é, por si só, feito a partir do conhecimento, ou seja, da gestão científica, da interdisciplinaridade, ou da prospecção tecnológica. E sim, através do diálogo de saberes, que é capaz de acolher visões diferentes e negociar interesses que são contrapostos.

Ou, nas palavras do professor:

o diálogo de saberes é formulado a partir do reconhecimento dos saberes – autóctones, tradicionais, locais – que aportam suas experiências e se somam ao conhecimento científico e especializado; mas implica, por sua vez, o dissenso e a ruptura com uma via homogênea para a sustentabilidade (2006, p. 376-377).

Este diálogo abre, através de diferentes racionalidades, uma via de compreensão da realidade, estabelecendo entre culturas coletivas diferentes um colóquio que ultrapassa a integração sistêmica de objetos fragmentados do conhecimento, e abrindo a possibilidade de uma construção de um futuro sustentável, não um consenso de um modelo uniforme que levaria a um equilíbrio ecológico, mas um destino traçado a partir do encontro das diferenças com a consequente produtividade criativa da resignificação do mundo (LEFF, 2012).

Contudo, e até para que não ocorram interpretações errôneas, é necessário entender a profundidade do que se propõe pois:

o pensamento novo é ruptura, mas não faz *tabula rasa* do pensamento que o antecede; não decapita o conhecimento; não esquece os saberes tradicionais. Acima de tudo, não é uma simples mudança de paradigma, uma mera mutação das ideias ou a emergência de uma ciência de complexidade, enquanto o mundo real e a cotidianidade da existência humana continuariam atuando sob as regras da racionalidade dominante. [...] O ambiente deixa de ser um objeto de conhecimento para se converter em fonte de pensamentos, de sensações e de sentidos (LEFF, 2012, p. 130)

O pensamento ambiental abre a transição para um novo mundo e a racionalidade ambiental busca um horizonte capaz de fundar um mundo novo, onde várias culturas diversas possam coabitar com a natureza, preservando sua individualidade e suas diferenças, suas linguagens e suas práticas sociais, como fizeram em todo o decorrer da história da humanidade.

E assim, a partir da união do diálogo de saberes e da interdisciplinaridade, com um Saber Ambiental movido por uma nova visão em termos de ambiente e de recursos naturais disponíveis e novas formas de uso desses recursos, é que poderemos falar realmente em sustentabilidade e em diminuição efetiva da crise ambiental que afeta o Planeta Terra.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Navegar é preciso, viver não é necessário, costumava dizer Fernando Pessoa, seguindo Nietzsche, que escrevera: ‘É necessário navegar, deixando para trás nossas terras e os portos de nossos pais e avós; nossos barcos têm de buscar a terra de nossos filhos e netos, ainda não vista, desconhecida’. Assim pensa o saber ambiental” (LEFF, 2012, p. 131).

Até a poucos anos atrás a crise ambiental que envolve o mundo não era tratada e combatida de forma tão veemente como hoje ocorre. Mesmo assim, as ações realizadas para diminuí-la ainda são em pequeno número e de pequena monta, considerando os grandes efeitos causados pela degradação ambiental, e pelo mau uso dos recursos naturais ao longo dos séculos pelo homem.

É imprescindível que se estabeleçam os vínculos entre os impactos socioambientais, seus processos de formação e agentes causais; o direito a um ambiente saudável, os direitos e deveres de cidadania e as possíveis respostas individuais e coletivas visando a superação do problema analisado que, nesse caso, é o saber ambiental frente às problemáticas socioambientais.

Sendo assim, a educação ambiental é um instrumento mediador de mudança social e cultural que, ao lado de outras iniciativas políticas, legais, sociais, econômicas e tecnocientíficas, busca responder aos desafios colocados pela crise socioambiental no que concerne à proteção ambiental, e de promover o desenvolvimento sustentável.

A proposta de um Saber Ambiental, por sua vez, pretende uma racionalidade e uma interdisciplinaridade, através de um diálogo de saberes, como sugerido pelo professor Enrique Zimmermann Leff, além de práticas que sejam desenvolvidas em salas de aula e na sociedade como um todo, são alternativas que, a nosso ver, a curto e longo prazo, poderão ser mais efetivas e sólidas na diminuição dos efeitos da crise.

Como já é sabido de todos, defendido por muitos, e uma das principais bandeiras erguidas pelo professor mexicano, será através da Educação que alcançaremos melhores resultados em um período mediato, mudando a forma de pensar e agir de todos os envolvidos no processo.

Nas palavras de Leff, “o saber ambiental vai além da ambientalização do conhecimento existente [...] está comprometido com a utopia, através de novas formas de posicionamento dos sujeitos da história face ao conhecimento” (LEFF, 2004, p. 235).

A racionalidade ambiental não gera apenas novos conhecimentos. Igualmente através dela ocorre um diálogo de saberes, de onde advém, “novas formas de organização social e apropriação subjetiva da realidade” (LEFF, 2004, p. 235), embasadas em saber e conhecimento. Ela busca “um horizonte, não para descobrir e colonizar terras e povos, mas para fundar um novo mundo que lance raízes em novos territórios nos quais as diversas culturas possam coabitar com a natureza” (*idem*, 2012, p. 131).

E complementa que o saber ambiental constitui novas identidades e interesses, surgindo atores sociais que mobilizam para a construção de uma racionalidade ambiental. Para que se atinja a qualidade de vida, tão sonhada e desejada pelos seres humanos, é necessário o desenvolvimento de um *savoir vivre*, onde os valores e os sentidos da existência sejam os definidores das necessidades vitais, das preferências culturais e da qualidade de vida do povo (LEFF, 2004, grifo do autor).

Como o estado atual do Planeta demanda sérios e urgentes mudanças no proceder diário de todos os envolvidos, sejam eles pessoas, instituições, governos, será também através de medidas que envolvam a todos que se poderá alterar o quadro presente, salvando o que ainda resta e criando alternativas para aquilo que já não pode mais ser salvo. É um trabalho lento e gradual, que trará resultados e, principalmente, estancará a destruição do ambiente e melhorará a qualidade de vida.

Em outras palavras, é necessário desenvolver-se um novo modo de vida, com outros valores em termos de sustentabilidade e meio ambiente, com uma visão voltada à preservação do planeta e a um melhor uso dos recursos naturais disponíveis, com uma menor visão consumista e com um olhar preservacionista, para que possamos salvar o que ainda nos resta passível de uso.

REFERÊNCIAS

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. N° 1/92 a 42/2203 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94 - Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Lei n° 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Vade Mecum Referenciado da Legislação Brasileira*. 7 ed. São Paulo: Primeira Impressão, 2008.

_____. **Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov>.

br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm> Acesso em: 10 mai 2015.

BRUGGER, Peter. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Argos, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTT, Moacir. A terra é a casa do homem. *In: Revista Educação.* São Paulo: Segmento, Abr 1999.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro.** 10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ecologia, capital e cultura: A territorialização da racionalidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Epistemologia Ambiental.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomie; PEDRO, Viviane Vazzi. **Educação ambiental na escola: tá na lei....** Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola/Coordenação: [Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. p. 23-34. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente: Doutrina, prática e jurisprudência.** 4ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SACHS, Ignacy. *In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; VIANNA. João Nildo (org.). Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil.* Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SCOTTO, Gabriela *et al.* **Desenvolvimento Sustentável.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007

SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento e. **Direito Internacional Ambiental**. 2.ed., rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2002

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. 3 ed.rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel. **Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor**. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola/Coordenação: [Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. p. 13-22. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PROJETO ÂNCORA: APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Patricia Martins Gonçalves

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE-UFRJ)
Rio de Janeiro/RJ

Gilberto Aparecido Damiano

Professor na Universidade Federal de São João
del-Rei (UFSJ),
Programa de Pós-Graduação em Educação
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares
(PPEDU- UFSJ)
São João del-Rei/MG

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa em Educação, um estudo de caso com abordagem fenomenológica, na Escola Projeto Âncora, cidade de Cotia, São Paulo/Brasil. A escolha se deu pela relevância do projeto pedagógico, inspirado na Escola da Ponte/Portugal, em que, para além da preocupação com a cognição, estão as vivências para a autonomia, liberdade, movimento, corporeidade e afetividade de educandos e educadores. Uma organização escolar cuja *práxis* trilha os saberes de uma Educação Estética e Libertadora como encontramos em Merleau-Ponty, Heidegger, Paulo Freire, Maturana e Varela. Em nossas interpretações iluminamos tais dimensões no fazer escolar a partir das compreensões dos professores. Fizemos uma análise ideográfico-

nomotética e a redução fenomenológicas para gerar as “categorias abertas”, mostrando potencialidades, limites e desafios; bem como o caráter dinâmico e crítico deste fazer que, constante e permanentemente, identifica referenciais e padrões opressores na Educação e os ressignifica em suas práticas cotidianas. Por fim, percebemos uma *práxis* com um estilo próprio de aprendizagem ainda em consolidação.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Escola Projeto Âncora. Aprendizagem. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: It is a research in Education, a case study with a phenomenological approach, at the Anchor Project School, city of Cotia, São Paulo / Brazil. The choice was made by the relevance of the pedagogical project, inspired by the School of Bridge / Portugal, in which, beyond the concern with cognition, are the experiences for the autonomy, freedom, movement, corporeity and affectivity of learners and educators. A school organization whose praxis tracks the knowledge of an Aesthetic and Liberating Education as found in Merleau-Ponty, Heidegger, Paulo Freire, Maturana and Varela. In our interpretations we illuminate such dimensions in school doing from the teachers' understandings. We did an ideographic-nomothetic analysis and the phenomenological

reduction to generate the “open categories”, showing potentialities, limits and challenges; as well as the dynamic and critical nature of this work, which constantly and permanently identifies oppressive references and patterns in education and reassigns them in their daily practices. Finally, we perceive a praxis with its own learning style still in consolidation.

KEYWORDS: Experience. School Projeto Âncora. Learning. Pedagogical Practice.

Nesse artigo mostramos resultados parciais de pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de São João del-Rei/Minas Gerais (em 2015). Tratou-se de um estudo de caso, com abordagem fenomenológica, da Escola Projeto Âncora (EPA), em Cotia, São Paulo/Brasil; cujo título foi “Corporeidade, Educação Estética e Libertadora: diálogos possíveis a partir do Estudo de Caso da Escola Projeto Âncora”. A escolha da instituição se deu pela notável relevância do projeto no contexto brasileiro que, desde o ano de 2012, vem desenvolvendo um fazer pedagógico inspirado na Escola da Ponte/Portugal. Nessas instituições contemporâneas o trato com a aprendizagem e a prática pedagógica são diferenciadas, portanto, em que o movimento relacional (*Beziehung*), do Ser presente (*Dasein*), se dá como Cuidado (*Sorgen, Cura*), numa dimensão profunda da Ética, envolvendo a ocupação (*Besorgen*, isto é, o trazer, o apreender, o tomar sob os seus cuidados o seu negócio, ofício ou profissão, seus afazeres cotidianos) com os entes intramundanos e o cuidar do outro (*Fürsorge*, ou seja, a preocupação com o outro ou solicitude) para além da racionalidade instrumental (HEIDEGGER, 2005). O que significa um exercer do cuidar consigo mesmo, do Outro e do Mundo. Nesse sentido, as relações entre os seres humanos em sua integridade – físico-motora, afetiva e cognitiva – tem concretude num cotidiano escolar, ou seja, seres situados cultural-geograficamente num lugar dentro do mundo. Relação a qual não se pode escapar. Os vieses da autonomia, da liberdade, do movimento, da corporeidade, da afetividade e da (trans)formação de alunos e educadores estão aqui centrados – de maneira esperançosa – quanto à humanização indivíduo-sociedade. Dimensões estas norteadoras das perspectivas de Educação Estética e Libertadora como encontramos em Heidegger (2005), Merleau-Ponty (1999), Freire (1992 e 2014), Maturane e Varela (2001) e outros. Nossa interpretação foi iluminada à partir de tais dimensões no fazer pedagógico da EPA subsidiadas, e dentro dos limites desse artigo, pelas percepções dos professores (entrevista, observação participativa e com anotações de campo), documentos da EPA e, ainda, utilizando o método de análise ideográfico-nomotética e redução fenomenológicas desses materiais.

Prática Pedagógica da EPA - escola de Cotia teve seu início com a área de desenvolvimento social como “Projeto Âncora Pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso” (1995 - 2011). A partir de 2012, incorporou o Ensino Fundamental e, desde então, atende cerca de 300 crianças e jovens e mantém atividades com a comunidade por meio de práticas democráticas (EPA, 2013, p. 2-3). A EPA se inspira na Escola

da Ponte/Portugal ou Escola Básica da Ponte, Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, que é uma instituição pública de ensino, em Santo Tirso, distrito do Porto/Portugal, que cuida das aprendizagens de alunos do 1.º e 2.º Ciclo, dos 5 aos 13 anos, entre o 1º e o 9º ano, cuja metodologia se baseia nas “Escolas democráticas” modernas – como as do movimento Freinet – e no sentido de uma educação inclusiva em regime de educação integral.

Ambas têm como meta a formação autónoma de seus educadores e educandos e se colocam como atuantes no contexto da transformação social para uma sociedade mais justa. Essa inspiração é notória nas referências bibliográficas e documentação da EPA: Projeto Político Pedagógico, Carta de Princípios, Regimento Interno, dentre outros. Não se trata de um modelo, todavia. Se assim fosse, estaria em direta contradição com aquilo que propõe: “[...] projectos que se constroem, ao ritmo e à medida daqueles que neles participam, com um processo sujeito ao desenvolvimento de situações de reflexão participada e de compromisso” (TRINDADE; COSME, 2004, p. 60). Na EPA há um ambiente amplo e abundante em árvores e áreas verdes, onde, em cada canto, estão dispostos bancos e mesas, lugares convidativos para estar e conversar, ler ou contemplar. “O espaço construído para acolher as crianças e jovens teve como orientação ser um espaço lúdico, bonito e de qualidade, para exercer sua função educativa” (EPA, 2013, p. 17). Dentre esses espaços, estão dispostos prédios, onde ficam as salas de estudo, a coordenação, a secretaria, os almoxarifados, as cozinhas, o refeitório, os banheiros, o *atelier* de mosaico, as salas de dança e música, as bibliotecas, a casa que recebe visitantes, a quadra, a pista de *skate*, o parque e a tenda de circo que é o centro do espaço da escola (FIG. 1) - estrutura física simbólica que está no coração da EPA:

Desde que foi fundado, o Projeto Âncora foi projetado para ser uma cidade educadora, no sentido de ser um espaço para vivência e formação na própria cidadania. No centro do terreno, está localizado o circo que, assim como nas cidades, representa o centro, praça, ágora, local de reuniões, encontros e espetáculos (EPA, 2012 – 2013, p. 18).



FIGURA 1 - Tenda de Circo central na EPA

Fonte: Foto Aérea da EPA (EPA, 2013, p.02)

Todos os espaços são vivenciados como aprendizagem. Pode ser um espaço de estudo, entretenimento ou outro qualquer em que os estudantes, em processo autônomo, podem usufruir sem o acompanhamento de um adulto. “A distribuição dos prédios e seus mobiliários também favorece a dinâmica de aprendizagem, bem como os recursos materiais e pedagógicos” (EPA, 2013, p. 22). Além disso, as informações expostas nas paredes dão a dimensão das atividades que ali acontecem: oficinas, assembleias, grupos de responsabilidade, organização dos espaços, conteúdos de estudos, etc. Constantemente integram as atividades da horta orgânica (desde 2015 em formato de uma mandala) com as da cozinha; as crianças estão envolvidas na limpeza e na ação de servir o lanche, pois participam de grupos de responsabilidade. Como todas as ações são refletidas e avaliadas, por meio dessas atividades, eles aprendem sobre alimentação saudável, responsabilidade e sustentabilidade. Em diversos pontos da escola há lixeiras de coleta seletiva e caixas para descartar pilhas usadas. Nos espaços abertos também se vê caixotes onde são plantados alfaces e alguns temperos referentes às pesquisas realizadas sobre plantio. A escola é cheia de ruas, caminhos e atalhos, as salas e prédios são acolhedores e confortáveis, lembram nossas casas e o espaço todo como uma comunidade.

Há uma sistematização gráfica das práticas pedagógicas (FIG. 2) no Relatório de Atividades, a qual explicita os seus espaços de aprendizagem “[...] para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e críticas, que podem ser dentro ou fora da instituição” (EPA, 2012-2013, p. 16) e os Núcleos - como uma organização pedagógica - que corresponde ao desenvolvimento da criança de acordo com sua conquista de autonomia (p. 16). No Documento se destacam pontos fundamentais sobre a proposta educativa cujo princípio é o da unicidade do educando, ou seja, uma pedagogia individualizada: cada criança como sendo única e como “[...] um universo em permanente desenvolvimento” (EPA, 2012-2013, p. 16); isso significa que cada

criança terá respeitados os seus interesses e a sua forma e tempo de aprender.



FIGURA 2- Esquema gráfico da prática pedagógica da EPA.

Fonte: Relatório de Atividades (EPA, 2012-2013, p. 16).

Os elementos da prática pedagógica são colocados pelo Documento de forma cíclica, dando ação e movimento a práxis norteada pelos valores da escola, por uma multirreferencialidade teórica e pela legislação em vigor referente à infância, juventude e educação. Cada criança é acompanhada por tutor(a), que é um dos educadores da EPA. Nesse processo, ele(a) exerce o papel de “[...] mediador entre o educando, a família, a sociedade e a escola” (EPA, 2012-2013, p. 16). Ele(a)s elaboram o Currículo (de caráter subjetivo e objetivo, individual e social) junto com cada tutorando de acordo com os seus sonhos, desejos e objetivos e se norteiam, também, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim são elaborados os Roteiros de Aprendizagem e Planejamentos, a cada 7 ou 15 dias, tutor e educando se encontram e definem as atividades em que deverão estar envolvidos. As avaliações se dão de forma continuada, formativa e dinâmica: diariamente o educando se auto avalia e assim pode tomar consciência do seu processo de aprendizado. Além disso, os educadores supervisionam os trabalhos dos educandos constantemente. Outro ponto chave da prática pedagógica são as atividades em grupo, por meio das quais se exercita a cidadania, uma vez que “[...] os educandos são parte ativa das decisões e resolução de questões, conflitos e problemas [...] As decisões tomadas em grupo e por consenso nas assembleias de estudantes têm autoridade efetiva nas normas da instituição”. Além disso, “[...] os educandos formam grupos de responsabilidade para acionar as melhorias e transformações necessárias” (EPA, 2012-2013, p. 16), ou seja, eles participam do trato curricular, da manutenção e dos cuidados com os materiais e os espaços da escola.

Categorias Abertas, Entrevistas, Documentos e Observação Participante – a análise dos materiais acolhidos na pesquisa, a partir do viés fenomenológico, foi um trabalho de muitas incursões. Para isso, foram necessárias as análises ideográfica e nomotética das entrevistas e, conjuntamente, abordamos os Documentos da EPA,

o diário de campo e as descrições da observação participante que corroboraram com as temáticas ou essências do fenômeno estudado. As palavras/conceitos foram interpretados tanto em sua incidência quantitativa (número de vezes em que aparecem as unidades nucleares), mas também por sua relevância qualitativa, ou seja, pela importância do significado para compreendermos a práxis da EPA. Em sua “Carta de Princípios”, por exemplo, afirma que o uso da palavra “educador” tem um significado transgressor: não é aquele que dá aulas numa sala fechada, pois a aprendizagem “[...] se dá na vida e na prática, [...], que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária”; por isso, “[...] qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador” (EPA, 2013, p. 12). Por fim, elaboramos cinco “Categorias Abertas”: Autonomia e Referência, (Trans)Formação, Tempo e Espaço, Linguagem e Gesto, e Liberdade, Sensibilidade e Corpo. Tais expressões decorrem dos elementos estéticos e libertadores do fazer pedagógico e mostra as potencialidades, os limites e os desafios na EPA. Para uma leitura mais apurada da metodologia sugerimos a leitura plena da dissertação referenciada no sítio: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Patricia%20Martins%20Goncalves.pdf>.

Experiência, Educação Estética e Libertadora: nosso diálogo com a EPA – percebemos que na EPA há uma outra experiência escolar que a impregna no seu fazer e sua aprendizagem não só alunos, mas os professores e demais colaboradores. Experiência aqui é compreendida como afirma Bondía (2002): “[...] É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 25-26). E o autor o faz percorrendo um longo caminho crítico da sociedade moderna, com todo o excesso de informação, de opinião e de trabalho. Sua argumentação sobre a “experiência” diz respeito a: singularidade, irrepetibilidade, pluralidade, finitude, corpo e vida (p. 16, 25), como *páthos*-afetividade:

Para entender o que seja a experiência, é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p. 27).

As ciências podem nos trazer verdades, mas o sentido do viver se refere ao nosso mover existencial ligado à própria experiência corporal, pois o corpo é esse *medium* que nos situa no mundo; o que nos abre, nos colocando em experiência, como nos disse Merleau-Ponty: “[...] É pelo meu corpo que eu compreendo o outro como ele é, e é por meu corpo que eu percebo as coisas [...]” e mais adiante: “O

movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela” (1999, p. 214 e 228). Quanto à Educação Libertadora, está fundamentada pela responsabilidade e pelos demais valores matriciais do projeto (responsabilidade, solidariedade, afetividade, respeito e honestidade), que se faz visível na prática do diálogo coletivo nesse fazer educativo e reflete de forma crítica sobre a realidade. Freire trata isso como uma crítica material e corporal à educação bancária. Um educação fragmentada, estática e, em geral, num contexto completamente “[...] alheio à experiência existencial dos educandos” (2014, p. 79). Experiência, Estética e liberdade que compreende que mesmo o brincar é tão importante quanto os estudos científicos, é um direito para se expressar a Vida.

Na escuta da Educadora 06, percebe-se que o objetivo do projeto é facilitar a que as pessoas sejam mais sábias e mais felizes e isso envolve uma organização pedagógica distinta da racionalidade instrumental centrada na cognição, na razão, na meritocracia, na autoridade e hierarquias cujo pragmatismo está endereçado tão somente ao mercado de trabalho capitalista. Embora o mundo do trabalho seja muito mais amplo, aberto, às muitas habilidades humanas. Nesse outro viés, postula-se uma educação com valores e princípios mobilizadores advindos dos saberes artístico, ético e ambiental. Então, o movimento corporal, a dinamicidade e a liberdade que se vê na EPA não é de qualquer jeito, existe um sentido maior onde cada um se apropria disso do seu jeito, desde escolhas de seu próprio corpo, comportamentos até às relações com as demais pessoas e o ambiente inteiro ao seu redor – relações inescapáveis, ou melhor, indivisíveis de nossa própria corporeidade. Corporeidade que é mais uma atividade motora do que atividade racional, redutora e intelectual nas relações consigo e com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2015). Então uma educação que busca auxiliar os envolvidos em compreenderem a Si, ao Outro e ao Mundo com responsabilidade e bom humor (termos mais interessantes do que seriedade!). Uma outra racionalidade que

[...] está par a par, lado a lado com a questão do sentimento, [...] não existe racionalidade sem sentimento e vice e versa, então, quando as crianças chegam e elas vão elaborar o plano do dia delas, esse plano do dia ele está diretamente relacionado a um roteiro de estudo quinzenal que está diretamente a um planejamento de projeto de aprendizagem. Lógico, que ela não faz sozinha, ela tem um orientador, que aqui é chamado de tutor, mas a racionalidade ela tá ali, ela tá presente, e essa criança tá fazendo tudo isso pra que? Pra ela poder cada vez mais se aprofundar, pra ela conhecer mais, pra que ela realmente consiga ser mais sábia e mais feliz. A felicidade ela está diretamente relacionada não a “se eu não sei eu não posso ser feliz”, não é isso. Mas ela está diretamente relacionada à quanto mais eu sei eu posso exigir que eu seja respeitada, menos injustiçada, valorizada, considerada, não desprezada’ (Educadora 06 - grifos nossos).

Em nossa dinâmica da escuta dessa educadora - na qual se acolhe o sentimento, sente que se busca a felicidade para além das promessas cognitivas instrumentais, enfim, que incorpora a subjetividade. Nesse sentir encontramos a própria concepção de uma Educação Estética, não no sentido de uma Filosofia Estética em que o Belo

e a Obra de Arte são os focos reflexivos. Ou seja, estamos falando em educar os sentidos, as redes sensoriais, estesia, como caminho para o conhecimento de Si, do Outro e do Mundo. Junto a isso se coloca a construção de um pensar coletivo entre os atores que vivem o dia-a-dia da escola. Trata-se de que, antes de ser um projeto que visa a transformação da sociedade, é uma experiência, um espaço onde as pessoas possam “ser mais”. Algo que para Freire (1992) tem a ver com o gosto por ser livre como vocação da natureza humana, como a capacidade de sonhar o sonho de sua humanização, como vontade política daqueles que trabalham pela libertação de homens e mulheres, independente de raça, religião, sexo e classe. Portanto, se configura como elemento estético constituidor da liberdade, da autonomia e do crescer saudável da criança e dos demais envolvidos na aprendizagem. Regina M. Steurer (2015), uma das fundadoras da EPA, nos fala sobre o papel democrático e educacional que se contrapõe aos “mecanismos de controle social” – aqueles que proíbem “[...] a brincadeira livre, a possibilidade da criança criar seus brinquedos e brincadeiras e de se aventurar nos espaços e nas relações, impedir a liberdade de escolha e a administração do seu próprio tempo [...]”. O processo da autonomia implica uma dialética entre Autonomia e Referência. Antes de tudo é uma postura, um gesto, um sentido do corpo em ação que considera o outro, em presença, em cuidado. O sentido de educar é extremamente corporal, porque antes mesmo de qualquer palavra, a educação se dá através do exemplo, pela ação do corpo que respeita a existência do outro. Diferentemente da relação hierárquica e bancária entre professor e aluno, o processo pedagógico para autonomia coloca todos como aprendizes e se preocupa com relações fundadas nesta experiência vivencial (ou pré categorial) que antecede, assim, qualquer argumentação lógica, intelectual ou teorias. Os conhecimentos que foram construídos ou “descobertos” por meio da curiosidade do educando possuem significado e que, por sua vez, são acatados, ampliados e transformados no existir dos educadores. Eles também aprendem e são “referência” ou “referencial” para os educandos, pois educam, antes de tudo, por meio da corporeidade. Há um jogo entre autonomia e heteronomia no qual a “[...] existência dar-se-á como coexistência, como comunicação e diálogo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 164).

Conta-nos, ainda, a Educadora 06 que foi interessante, ao começarem o projeto, que os educadores se surpreenderam ao descobrir que não eram e nunca foram autônomos. Nesse primeiro aspecto, ela se coloca numa situação semelhante a do alunado (e mesmo de outras tantas pessoas) em que o grande aprendizado é perceber que a melhor forma de lidar com essa busca da autonomia é junto com o outro, acolhendo referências e constituindo-se (sua singularidade) em coletividade. As interações nos mostram um percurso/currículo (SILVA, 1999) de relações intercorporais e intersubjetivas num contexto institucional-objetivo. Só é possível “ensinar”, ou melhor, vivenciar a autonomia em processos dinâmicos, ações e desejos entre os envolvidos. Esse é, antes de tudo, um processo sensível, pois trata do bem estar de si mesmo (singular) e dos outros (coletivo). Remete-nos à construção de uma sociedade

mais amorosa, afetiva, solidária, inclusiva... democrática! Um segundo aspecto, é a questão da (Trans)Formação que é vista no sentido de ultrapassagem do modelo de “formação”, ou seja, o aprendizado do educador não se resume a momentos em cursos, congressos e capacitações, mas se dá permanentemente, pois que envolve a reflexão sobre a experiência vivida. Nesse viés, os educadores-referenciais orientam a prática pedagógica e o que os faz ressignificar a si mesmos em direção de uma Educação Libertadora. Daí a crítica a essa formação massificada e dirigida ainda por um projeto Iluminista da Modernidade antropocêntrico (BONDÍÁ, 2002) e do produtivismo acadêmico e solitário (NÓVOA, 2014). A transformação implica uma série de peculiaridades, relações e interações, subjetividades, complexidades, mudanças que perpassam o sujeito, o outro e o mundo. Esse entendimento nos mostra que aprender não é simplesmente receber e processar informações, a aprendizagem exige ação, experiência, transformação, *práxis*. Nesse trajeto importa um espírito de equipe na EPA; eles não trabalham sozinhos, tudo é pensado, desenvolvido e realizado em conjunto. Neste fazer desenvolvem formas mais amigáveis de lidar com as dificuldades nas relações humanas, no convívio. Maturana e Varela (2001) afirmam que o nosso domínio cognitivo e reflexivo, que sempre implica uma nova experiência, depende da nossa capacidade de ver o outro como igual, o que muitos chamam de amor. Os mesmo autores falam de “[...] aceitação do outro junto a nós na convivência” (p. 269) como fundamento biológico do fenômeno social, portanto, sem essa aceitação não há humanidade. Na sociedade em que estamos hoje, que apreende o conhecimento enquanto mercadoria, precisamos nos transformar e não ficarmos somente no formar. O educador do século XXI tem o papel de ultrapassar o sistema bancário de educação rumo à uma educação estética e libertadora, sensível e democrática. Isso requer uma constante transformação pessoal e coletiva dos sujeitos.

Tempo e Espaço, terceira característica, que distingue a EPA da educação mais tradicional ou educação bancária, como falava Freire (1992), que trata essas dimensões como algo dado e todo um programa padrão pronto para que os “*infans*” ou “*alumnus*” – não sujeitos! – o sigam; padrão que é repetido todos os anos, em que restringem as atividades à sala de aula, com horários fixos, imposto indistintamente à todos. Os “sem voz e sem luz” não têm oportunidade para gerir o seu próprio tempo e nem podem ocupar o espaço de acordo com seus interesses. Não há margem para escolhas, decisões, auto-organização e, portanto, não há condições para desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da democracia. O trabalho educativo democrático, ao contrário, por ser coletivo e político, sem descuidar das singularidades, precisa lidar com as questões da sensibilidade e da afetividade num exercício constante, pois ora é preciso colocar força, outras vezes suavidade, ora rapidez, ora lentidão, ora organização e ora saber sensível para gerir imprevisibilidades, incertezas. Uma “[...] mistura de regularidade e mutabilidade, essa combinação de solidez e areias movediças que é tão típica da experiência humana quando a olhamos de perto” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 263). Nossa curiosidade e espanto diante do mundo não podem estar limitadas ou

disciplinadas a um lugar e horário para acontecer ou a um conteúdo fechado. Não podem ser circunscritas às caixas de concretos sem vida, prédios degradados e opressores. Para possibilitar o aprendizado, elas deveriam estar abertas, amplas, repletas de natureza, arte, ludicidade... interações! Freire (2014) afirma que quando a estrutura social é muito rígida, de feição dominadora, as instituições educativas, escolas, universidades, estarão necessariamente marcadas com o clima da opressão e orientando sua ação no estilo dessa mesma estrutura. As relações humanas, sempre num espaço-tempo, se constituem em nossa realidade comum, de nossas subjetividades e de nossa cultura; segundo Merleau-Ponty (1999) os espaços não se definem como posições objetivas em relação ao nosso corpo, eles inscrevem ao nosso redor o alcance variável de nossos objetivos e de nossos gestos. “É pelo tempo que pensamos o ser, porque é pelas relações entre o tempo sujeito e o tempo objeto que podemos compreender as relações entre o sujeito e o mundo” (p. 577). Essa reflexão revela o papel dos sujeitos na constituição do mundo e como este constitui aquele, numa relação recíproca e de movimento permanente. Isso nos convida para a vivência expressiva de nós mesmos, com o Outro e do lugar em que habitamos. Tempo e espaço não são só medidas da realidade, mas sim o elo que integra as relações intersubjetivas, as possibilidades de ação do corpo, de aprendizagem e de exercício da cidadania.

Sobre a Linguagem e o Gesto, caminhamos com Duarte Jr. (2010) que afirma que a Educação Estética, Estésica ou da Sensibilidade, é fundamental para estabelecermos um equilíbrio entre a saúde física do indivíduo, o seu estado emocional e o estabelecimento de bases sólidas para uma reflexão crítica sobre si mesmo, acerca da própria vida e da sociedade em que habita. O corpo partilha com a linguagem, crescem juntos, como elemento estético, fator perceptivo, espaço e sede da sensibilidade. Mas o fluxo da linguagem nem sempre expressa os sentidos vivenciais-corporais. O Educador 03 afirmou que enquanto na educação bancária é o princípio “eu mando, você obedece”, na EPA é “fala que eu te escuto” e a partir disso ele estabelece diálogo e relação. Quando há escuta, diálogo e escolha crítica das palavras, há pensamento crítico, há conscientização e, assim, a possibilidade de autovalorização, autoestima, amor por si mesmo e, portanto, respeito pelo outro.

Liberdade, Sensibilidade e Corpo(reidade), última categoria aberta, o movimento corporal, para além da dimensão físico-biológica do corpo, é um corpo perceptivo, encarnado, que, segundo Merleau-Ponty (1999), é a maneira de nos expressarmos no mundo e traduzir nossa existência “[...] que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um “eu penso”, mas orientando-os para a unidade intersensorial de um “mundo”” (p. 192). Estamos incorporados no mundo, portanto “[...] não se deve dizer que nosso corpo está *no* espaço nem tampouco que ele está *no* tempo. Ele *habita* o espaço e o tempo” (p. 193). Isso quer dizer que a corporeidade não se submete ao espaço e ao tempo, ela assume essas dimensões ativamente, habitando-as. De acordo com o que foi vivido

na EPA, os movimentos corporais expõem um esforço que constitui o modo de ser da Instituição em busca de liberdade, acatando essa disposição sensível e corporal dos envolvidos.

Contudo, é no que tange ao corpo que encontramos o desafio: esse fazer educativo acontece às custas de muito trabalho de toda a equipe da escola, o que acarreta um excesso de trabalho dos educadores. Observamos que isso é discutido abertamente nas Assembleias e há um esforço para se criar estratégias para que haja mais qualidade de vida para a equipe; contudo, é uma questão que vai de encontro com a ideia da Educação Libertadora seja na EPA ou noutras escolas, como foi colocado pela Educadora 04: “[...] se uma educação transformadora exige um nível de dedicação do educador que prejudica a sua qualidade de vida, então não será possível essa transformação na Educação e as experiências como a EPA e a Escola da Ponte serão sempre “bolhas”, ou seja, isoladas da realidade”. A Educadora 02 afirma que os educadores “[...] precisariam antes olhar neles próprios”, pois “[...] é muito trabalho, é um trabalho braçal, [...] exige muito do educador e a gente fica muito nessa correria, [...] dá pouca atenção pro nosso corpo e pra nossa saúde [...] fica todo tempo, com dor nas costas”. O Educador 13 também se questiona: “Como fazer com que o trabalho acabe se dividindo de uma outra forma?” Ele percebe que um compartilhamento maior com os “tutores” poderia ajudar a equipe a sair dessa situação de sobrecarga de trabalho. Ele observa que as pessoas que trabalham na EPA não fazem exercício físico, não têm tempo com a família e muitas ficam doentes. Daí acreditar numa maior cooperação entre a equipe, um caminho mais coletivo. Disse se assustar com o tanto que algumas pessoas trabalhavam ali e ressalta que os salários na EPA são desiguais e isso, de certa forma, é uma reprodução da sociedade que diz que uma profissão é mais importante que a outra. Mais problemático se torna tal situação se retomamos a “Carta de Princípios” da EPA quando trata do uso palavra “educador” com significado transgressor (EPA, 2013, p. 12), conforme já apresentamos.

FINALIZANDO, mais que concluirmos há que se enfatizar o caráter dinâmico e crítico desse fazer pedagógico que, constante e permanentemente, identifica referenciais e padrões opressores na Educação e os ressignifica em suas práticas cotidianas. Percebemos elementos significativos como: a unicidade do educando e de sua autonomia e das relações com os referências/educadores e com o coletivo; o respeito à diferença e a diversidade, a importância da presença familiar e da comunidade no espaço escolar. Tivemos experiências desconcertantes que, para além de nos permitirem conhecer e refletir sobre maneiras mais democráticas, sensíveis e emancipatórias de se fazer educação, mostram seus limites. Nos restringimos, por agora, ao que a Educadora 04 comenta sobre a EPA ficar apenas como uma “bolha” isolada da realidade e, mesmo, sem saber qual o destino de seus egressos, pois que não há estudos sobre isso. Também nos ocorre uma questão material no que tange às escolas, as públicas principalmente, que não têm instalações adequadas, sem biblioteca, sem gestão democrática, sem acompanhamento personalizado dos

educandos, professores insatisfeitos, enfim, baixo nível de estrutura físico-arquitetônica e de qualidade de vida. Todos esses pontos dizem respeito à corporeidade, cognição e afetividade e constituem desafios para a Educação Integral. No caso da EPA, vencidas boa parte dessas mazelas, tem um corpo docente com boa formação e que é “referencial” para os alunos, mas faltam tutores e se não tiverem respeitados seu tempo de trabalho, descanso e lazer, temos um forte sinal de que esse tipo de educação não efetiva plenamente as conquistas no campo da autonomia, da liberdade e da fruição humanas. Enfim, esse foi o estilo de aprendizagem que encontramos na EPA que muito nos inspira na busca e criação de práticas educativas estéticas e libertadoras, com seus desafios e limites. Uma práxis em vias de consolidação – assim desejamos.

REFERÊNCIAS

BONDIÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

DUARTE JR., João-Francisco. **A montanha e o vídeo game**: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

EPA. **Proposta de transformação vivencial**. Cotia: São Paulo, 2013.

_____. **Relatório de atividades**. Cotia: São Paulo, 2012-2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** [v.1]. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATURANA, H. e VARELA, F.. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: autêntica, 2015.

NÓVOA, A. **Em busca da liberdade nas universidades**: para que serve a pesquisa em educação? Disponível em: <<http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4936/3277>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

STEURER, Regina M.. **As crianças são impedidas de brincar?** Jornal O SÃO PAULO - Edição 3061. São Paulo, 22 a 28 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.arquisp.org.br/noticias/criancas-sao-impedidas-de-brincar#sthash.kMc1Lp6H.dpuf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

TRINDADE, Rui; COSME, Adriana. A construção de uma escola pública e democrática. In: CANÁRIO, R., MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004, p. 56 – 60.

SILVA, Tomaz T.. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL

Isaías Pascoal

Professor no IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre - MG

RESUMO: Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que procura entender as grandes perspectivas educacionais que tomaram conta do campo educacional, desde o surgimento da “Nova sociologia da educação”, nos anos 70, até culminar no “Construtivismo social”, que penetrou o meio educacional em geral, notadamente em países como o Brasil. A variedade de ideias aninhadas sob o “Construtivismo social” pretendeu ser a explicação e a solução para os grandes problemas educacionais enfrentados por países marcados pela desigualdade social, racial e de gênero. Porém, essa perspectiva pode não ser a mais adequada para o enfrentamento dos problemas educacionais desses países. Ela pode abrigar em sua visão de mundo sérias carências. Carências que um novo approach deseja superar, a partir de uma nova visão epistemológica e da proposta de uma nova prática educacional. É o que se convencionou chamar de “Realismo Social”, que se sustenta na recuperação do legado epistemológico de Emile Durkheim.

PALAVRAS-CHAVE: educação, epistemologia, conhecimento, realismo social, objetividade.

ABSTRACT: This paper is a bibliographical study that intends to understand the most important educational perspectives widely present in the educational field since the emergence of the “New Sociology of the Education” in the 1970s, culminating in the “Social Constructivism”, which was a concept disseminated in the educational environment, especially in countries such as Brazil. The different ideas under the “Social Constructivism” sought to be the explanation and solution to major educational challenges faced by countries where social, racial and gender inequality were present. However, this perspective may not be the most adequate to solve the educational issues of these countries, since it may have serious deficiencies – deficiencies that a new approach intends to overcome, considering a new epistemological perspective and the proposal of a new educational practice. This is what is known as “Social Realism”, a concept based on the recovery of the epistemological legacy of Emile Durkheim.

KEYWORDS: education, epistemology, knowledge, social realism, objectivity.

1 | INTRODUÇÃO

O campo da pesquisa teórica nas Ciências Sociais em geral está sujeito a intensos debates.

Se, mesmo no interior das Ciências Experimentais, as discussões epistemológicas e metodológicas estão sujeitas a renhidas polêmicas, mais ainda é o caso nas Ciências Sociais, em que o observador se constitui também no observado, ou em que o material a ser pesquisado está sob as exigências da dupla hermenêutica.

Basil Bernstein (2000), ao tentar entender como se estrutura a organização dos campos epistemológicos, criou um aparato conceitual e um esquema de análise que pode ajudar a melhor entender os fundamentos epistemológicos e a maneira como se desenvolvem os trabalhos no interior das diversas ciências. Em contraposição às ciências experimentais, notadamente da Física, que estão localizadas no que ele chama de estrutura vertical de conhecimento, com forte gramática de descrição da realidade, as ciências humanas, incluindo a Sociologia em geral e, especificamente, a Sociologia da Educação, se inserem na estrutura horizontal de conhecimento, com fraca gramática de descrição da realidade. Desta forma, na visão de Bernstein, o progresso do conhecimento não se faz via integração de conceitos e formulação de teorias cada vez mais amplas, e sim pela junção de novas linguagens ou sujeitos. Enquanto a dinâmica do conhecimento na estrutura vertical pode ser representada graficamente por um triângulo, denotando a integração de conceitos e a formulação de teorias de alcance mais geral, na estrutura horizontal a representação gráfica é dada pela adição de linguagens (L1, L2, L3...), que, por não permitirem a integração de categorias e conceitos em um todo mais robusto, possuem um poder de descrição da realidade muito limitado.

A teoria de Bernstein pode estar sujeita a críticas, mas ela coloca em cena a questão fundamental do local e da importância da epistemologia no desenvolvimento das pesquisas e da estruturação dos campos de conhecimento.

A educação se tornou uma das questões mais discutidas nos últimos tempos. Governos veem nela o suporte fundamental para o desenvolvimento nacional, num mundo cada vez mais marcado pela competitividade global. Setores empresariais tecem críticas ao modelo tradicional de educação, para eles desvinculado do mundo real das necessidades da economia, da competitividade internacional e da formação de uma força de trabalho estruturada sob novos parâmetros (YOUNG, 1998. HALSEY, 1997).

Mesmo no interior de instituições governamentais que gerenciam e normatizam a educação, ou até no interior de instituições escolares, ou de cursos de formação de professores, o debate sobre o papel da educação na nova sociedade, criada nos últimos 20 ou 30 anos, está colocado. Apesar das múltiplas visões sobre o novo papel da educação e das metodologias a serem postas em ação no interior das escolas, é consensual que, nas novas condições da sociedade, mudanças devem ser acionadas.

Em praticamente todo o mundo, reformas educacionais foram executadas. A década de 90 no Brasil foi a da edição de uma nova LDB, da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a educação superior, da criação do Fundef, do Enem, e da edição de uma série de legislações normatizadoras da educação nacional em todos os seus níveis.

A chegada do PT ao poder nacional em 2003, com o presidente Lula ocupando a Presidência da República – naquela época, um fato histórico da mais alta significação – também foi marcada por reformas, ou pelo aprofundamento do que já havia sido posto em ação na década anterior (Fundeb, o novo Enem, o Prouni, rápida expansão da educação profissional e tecnológica etc.).

Os recursos destinados à educação após a constituição de 1988 no Brasil podem até não ser suficientes, mas aumentaram significativamente.

A despeito de tudo isso, os discursos sobre educação, sobretudo quando focam a questão da qualidade, evidenciam o enorme desafio a ser enfrentado por todos (governo, sociedade civil, educadores, instituições de educação de todos os níveis).

E isso não acontece apenas no Brasil, tampouco é um novo problema. EUA, Inglaterra, África do Sul pós-apartheid, entre muitos outros países, enfrentam problemas na área educacional de variados tipos.

O campo educacional é um palco de disputas entre pessoas e grupos com visões de mundo diferenciadas. Pressupostos filosóficos e políticos estão presentes em menor ou maior medida em todas elas. A seguir será traçado, em linhas gerais, o percurso feito pelos grandes paradigmas educacionais que presidiram a orientação e as reformas educacionais em boa parte dos países ocidentais. Esses paradigmas são mais afeitos ao campo da Sociologia da Educação, mas eles transitam em todo o campo educacional.

2 | DA “NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO CONSTRUTIVISMO SOCIAL”

É do conhecimento de todos que trabalham com pesquisas em educação o que ocorreu após os anos 50 do século passado nos EUA, Inglaterra e França, em que, sob a perspectiva de uma visão Liberal ou Social-democrata em educação, foram feitas reformas que visavam expandir o sistema educacional para abrigar a crescente demanda. Então, a educação era vista como elemento indispensável para o progresso nacional e para a mobilidade social. Para os que se achavam na situação de “desvantajados” socialmente, programas de compensação foram acionados (jardins de infância, pré-escola), e novos modelos de escola, como as *Comprehensive School*, ou o incentivo às *Vocational School* (este mais tarde) na Grã-Bretanha (YOUNG, 1998) foram criados.

A esperança ruiu em pouco tempo. A despeito de muitas mudanças na área educacional e dos objetivos que elas ensejavam (expansão da demanda e igualdade de oportunidades) em busca da *equality*, os resultados demonstravam a persistência da *inequality*, a performance diferente de escolas e alunos, notadamente dos alunos oriundos dos baixos estratos sociais. O que saiu errado?

Boudon (1981) e Bourdieu (1998) demonstraram estatisticamente a continuidade

das desigualdades no acesso e permanência na escola, na performance educacional e na estrutura social. Boudon, para explicar isso, utilizou o conceito de *credential inflation*, mais tarde amplamente utilizado por Bernstein, para demonstrar o círculo de ferro de uma situação quase sem saída. Com a ampliação do número dos escolarizados e o conseqüente aumento na busca de uma credencial (diplomas) para legitimar o exercício profissional ou qualquer forma de acesso a posições superiores, ocorre o fenômeno da desvalorização da credencial (a inflação). Uma competição cada vez mais renhida, nunca desligada de processos de seleção mais e mais afunilados, impede o acesso a estratos superiores dos que não dispõem de boas escolas e itinerários escolares mais retilíneos e menos problemáticos, possíveis, na média, para os oriundos de classes sociais situados a partir da classe média.

Bernstein exemplificou essa situação com a sua experiência pessoal de professor na periferia de Londres. Frente ao fracasso dos seus alunos oriundos dos baixos estratos sociais, procurou entender a razão, que, para ele, se encontrava na forma diferente de percepção da realidade entre crianças provenientes das camadas populares e das camadas médias. Há um código que atua na percepção da realidade por parte das crianças, formado na família e na cultura em que elas vivem. A escola não trabalha e não valoriza os códigos das crianças das camadas populares, que a sentem como algo exterior e nela não se sentem à vontade. Muito diferente do que ocorre com as crianças com origens sociais nas camadas médias. Sua forma de percepção da realidade (mais que “ver” conteúdos e fronteiras entre eles, possuem sensibilidade à estrutura e relações entre fenômenos) é a linguagem corrente na escola.

Embora tenha sido acusado de adepto da “*teoria do déficit cultural*”, Bernstein recusou o clichê e, a partir de então, passou a trabalhar na elaboração de uma complexa teoria que unia código de linguagem e percepção, classe social, controle simbólico e formação de identidades.

Bourdieu, muito conhecido no campo educacional brasileiro, para explicar o mesmo fenômeno observado por Bernstein, elaborou a sua conhecida teoria da reprodução social e cultural, em que os conceitos de *habitus* e *capital* ocupam lugar central. A posse dos capitais econômico, social e cultural, que se transmitem um no outro, cria uma barreira intransponível aos alunos de origem social modesta.

Não há saída, então? Um pessimismo atroz foi o resultado deste tipo de diagnóstico, fortalecido pelas correntes teóricas ligadas ao marxismo e pelo estrutural-marxismo que viam no processo educacional um mecanismo de reprodução da dinâmica do capitalismo (Bowles e Gintis) ou mero aparelho ideológico do Estado (Althusser).

Confrontada por essas perspectivas e diagnósticos, a escola perdeu muito da aura redentora que possuía na visão liberal e social-democrata que confiavam na sua capacidade de promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento pessoal e nacional.

Foi por antever outros caminhos e outras possibilidades que, no início dos anos 70, na Grã-Bretanha, uma nova perspectiva teórica emergiu no interior da sociologia

da educação, em meio a duras polêmicas e uma nova onda de entusiasmo com as possibilidades de educação (por ela suscitada). Teve início o que se convencionou chamar de *Nova Sociologia da Educação*.

Embora não tenha sido um movimento teórico homogêneo e tenha passado por transformações ao longo da década, o diagnóstico feito por ela abria amplas possibilidades para a atuação da educação na mudança social e para o enfrentamento das questões ligadas ao processo interno da escola em seu trabalho educativo.

A Nova Sociologia da Educação trouxe o currículo para o centro da análise teórica. Pode-se dizer que foi aí que começou a sociologia do currículo. A forma como ela fez isso, os desdobramentos do movimento e as reações que suscitou foram fundamentais para o campo da educação em todo mundo.

Em seu centro, permeando todas as reflexões, estão dois componentes. O primeiro é político: trata-se de ver na educação uma ferramenta de mudança social, de atendimento às necessidades de alunos oriundos de setores sociais populares ou de minorias. Para isso, a escola deve mudar. A sua forma de conceber o currículo e trabalhá-lo têm de passar por grande transformação. E aqui vem o segundo componente: o epistemológico. Mudar a concepção sobre currículo e a forma de organizá-lo e trabalhá-lo implica numa abordagem baseada em uma teoria do conhecimento, numa epistemologia que enxerga de forma diferente o que é e para que servem os conteúdos curriculares, o papel da escola, a inserção dos alunos, o papel e o trabalho do professor, o que é a sociedade e o que é desejado pela educação em seu interior.

As reformas educacionais, quaisquer que sejam, projetam um certo tipo de identidade da escola, dos alunos e da sociedade. Estão em sua base componentes políticos e epistemológicos.

Do interior da Nova Sociologia da Educação e dos rebentos teóricos que nela tiveram origem, sobressaiu um conjunto teórico que, apesar de diferenciado, pode ser agrupado no que foi chamado de Construtivismo Social.

As bases epistemológicas da Nova Sociologia da Educação estavam assentadas na Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico e Neomarxismo.

Segundo Geoff Whitty (1985), uma das razões para a emergência da Nova Sociologia da Educação se encontra na incapacidade da análise sociológica anterior em explicar o fracasso escolar das crianças de origem social popular. O problema poderia estar no interior da escola, no currículo e na forma como era trabalhado. Tornou-se um ponto basilar da nova abordagem que o currículo não poderia ser pensado como uma construção dada, pronta e acabada, neutra política e epistemologicamente. Ao contrário, ela está recheada de valores e interesses, portanto, era uma construção social. Nela ecoam certas vozes, enquanto outras são obstadas ou silenciadas.

A organização de uma disciplina, incluindo os seus conteúdos, pode servir mais a um estrato social que a outro. O autor cita uma pesquisa de Vulliamy sobre o estudo de música na escola e o fracasso dos alunos (pp. 17-18). O que era entendido como música estava ligado à concepção de classe média e se restringia ao estudo da música

clássica.

Enquanto uma parte dos integrantes do novo movimento se dedicou ao estudo teórico, a outra parte se dedicou a estudos empíricos, tomando a escola em si como objeto de pesquisa, focando a interação que ocorre em seu interior.

A preocupação passou da análise do que ocorre em nível macrossociológico para o nível micro, assumindo ares de desmistificação do currículo, do conhecimento, da metodologia, do papel da escola e dos professores. Havia uma forte crença no poder do professor, quando consciente da sua missão e do seu poder de ação em transformar a escola.

A nova proposta veio acompanhada de esperanças, mas também de críticas em relação ao que seria uma concepção relativista do conhecimento e ao esquecimento dos fatores macroestruturais que atuam sobre a escola.

Por isso, houve uma tendência, em meados dos anos 70, em parte dos que integravam o movimento, em aderir ao neomarxismo, que providenciava um link entre escola e as forças de caráter estrutural atuantes na sociedade. As perspectivas fenomenológica e interacionista, se bem explicavam o nível micro da escola, não consideravam de maneira conveniente a questão das instituições e do poder que constroem a vida social, os sujeitos e as organizações da sociedade. Bowles e Gintis (WHITTY, 1985) afirmaram que a crença liberal e social-democrática em prover a igualdade social era um mito. Na verdade, a escola, por meio da sua forma de trabalho, cria uma força de trabalho adaptada às necessidades do capitalismo. Eles justapõem escola e necessidades do capitalismo. A escola é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Para eles, o currículo aberto e “escondido” cria hábitos, atitudes e valores necessários ao funcionamento da sociedade capitalista.

Esta teoria, que teve ampla difusão, foi objeto de críticas que apontaram o seu simplismo e grosseria em relacionar de forma muito mecânica o trabalho da escola e as necessidades da sociedade capitalista.

Para os que aceitaram esta perspectiva, restou a desilusão e o pessimismo em relação ao que ocorre no interior da escola e em relação às suas possibilidades de atuar para a mudança social, que, no princípio, havia inspirado os seguidores da Nova Sociologia da Educação.

As discussões que se seguiram trouxeram para o interior da sociologia da educação questões que antes não eram objeto de estudo: ideologia, cultura, ideias, sentimentos, desejos etc.

O currículo passou a ser visto de forma muito mais complexa, rica, como um instrumento capaz de produzir significados e formas de consciência. Currículo, sala de aula, processo de criação de significados, passaram a ser temas de novas pesquisas.

Eram os frutos da Nova Sociologia da Educação, agora, no final dos anos 70, esgotada teoricamente. Ela teve o mérito de trazer para dentro do mundo educacional o mundo interior das escolas, das subjetividades que em seu interior se movimentam e provocar uma grande discussão sobre as forças que atuam interna e externamente

sobre as instituições escolares. Na verdade, ficou claro que a escola também não pode ser compreendida sem os condicionamentos macroestruturais.

Nos anos 80 e seguintes, de acordo com Jeffrey C. Alexander (1987), um novo movimento teórico tomou corpo no interior das Ciências Sociais, que caminhou em várias direções, porém, com um abismo entre duas tendências. Por um lado, um movimento de síntese entre as várias correntes sociológicas anteriores (Bourdieu, Giddens, Habermas), por outro, o fortalecimento dos estudos culturais, que, somados aos influxos poderosos advindos de pensadores como Michel Foucault, Lyotard, Derrida, Baudrillard, entre outros, deram origem a um conjunto de proposições denominadas de pós-modernismo.

O pensamento pós-moderno não é uma abordagem homogênea, embora seja possível dela extrair um núcleo básico que lhe dá um mínimo de unidade. A contrariedade em relação às metanarrativas, a desconfiança em relação ao império da razão e ao que foi interpretado como absolutização do padrão cultural ocidental, a valorização das diferenças (quaisquer que sejam) e a relativização do conhecimento, nunca neutro, ligado a interesses de grupos, pessoas ou instituições, formam um quadro no qual as várias correntes pós-modernas podem se encontrar.

Neste contexto, o olhar sobre a escola e sobre o que ocorre em seu interior ganha um novo significado. De posse de novas categorias e no interior de um novo contexto teórico (fortalecido sobretudo pelo pensamento de Foucault), emerge um poderoso movimento/discurso no interior do campo educacional, denominado por autores como Rob Moore, Karl Maton, Johan Muller, Michael Young, entre outros, de *Voice Discourse*, ou Construtivismo Social. Poderoso politicamente, pelas forças que arregimentou e pela sua capacidade de promover e orientar reformas pedagógicas, e pelo grande apelo que teve no seio dos professores e junto a minorias as mais diversas.

De modo geral, o movimento tem uma estreita simpatia pelas teses principais da Nova Sociologia da Educação. Seu objetivo maior é tornar a escola uma agência de empoderamento dos setores populares e das minorias, no sentido de serem capazes de se expressar social e politicamente, com a finalidade de promover uma alteração nas relações de poder na sociedade e promover mudanças sociais.

A escola não é concebida como um local acima das relações sociais de poder. Nem o currículo. É um produto histórico que reflete as relações de força num dado período e local. O conhecimento nunca é produto apenas de uma ciência desinteressada. Ele reflete os padrões e os interesses de grupos sociais, enquanto silencia outros. O conhecimento, notadamente o que é trabalhado tradicionalmente na sala de aula, constitui uma violência simbólica em relação às crianças oriundas da classe trabalhadora ou de minorias. Daí que, como entendeu Bernstein da sua primeira experiência de professor, a escola trabalha com códigos que são ininteligíveis para os que não são provenientes das classes médias e dos demais estratos sociais superiores. Ou como notou Bourdieu (1998), mesmo para os elementos das classes populares que galgam maior escolaridade, o crivo da seleção também considera maneiras e comportamentos

que não são originais das classes que se acham à vontade no interior da escola. O habitus não é o mesmo.

Esses pontos de vista são tributários de uma concepção epistemológica que, na sua essência, pode ser considerada relativista. O conhecimento não seria neutro. Ele estaria ligado ao poder. Neste ponto, as sugestões exaradas de Foucault se encaixam muito bem com as perspectivas do movimento. O conhecimento não passaria de um tipo de discurso que na sua origem estaria ligado à vontade de saber, que silencia ou rarefaz certas vozes presentes na sociedade.

Assim, seria preciso desmistificar a escola. Negar o que ela tem sido e o que se tem pregado sobre o que ela deve ser. Ela seria uma agência de poder e de violência simbólica aos setores sociais não dominantes.

Para Young (2008), Maton (2010), Moore (2004), Muller (2000), entre outros, é compreensível que essa abordagem tenha se tornado forte no campo educacional. Para os setores marginalizados, ou que se sentem marginalizados, ela se torna um instrumento de luta, pois sinaliza a possibilidade de a escola, o currículo e o conhecimento serem a sua voz, refletirem seus interesses e serem canais de empoderamento.

Um caso citado e analisado por Young (2008) e Muller (2000) é muito paradigmático. Trata-se do que ocorreu na África do Sul na transição do apartheid para o pós-apartheid.

Na transição, predominou a ideia, já muito forte no interior dos movimentos que congregavam os educadores no período anterior à queda do apartheid, do caráter excludente da escola antiga e de tudo o que lhe dizia respeito. Com a chegada ao poder de Mandela, a mudança de procedimentos, de metodologia e objetivos foi implementada.

Passados alguns anos de trabalho, chegou-se à conclusão de que muito ainda restava por fazer, e muito do que havia sido feito não havia apresentado os resultados almejados. Foi chamada uma comissão de avaliação do percurso e das razões dos percalços. Na comissão estava Michael Young, que havia servido como uma espécie de assessor educacional das reformas implantadas. Suas conclusões são por demais esclarecedoras e motivou uma profunda mudança em sua maneira de encarar o processo educacional em si e os seus suportes (sejam políticos ou epistemológicos).

Para ele, foram cometidos erros no processo de implantação das reformas. Houve confusão demasiada entre as instâncias política e analítica. O ambiente era por demais ideologizado, e o momento da análise não teve força e espaço próprio suficiente para resguardar sua especificidade. Isso levou à condenação em bloco do sistema educacional e das instituições científicas do antigo regime, que, a despeito da sua inserção num regime excludente e das suas muitas mazelas, tinham méritos que não podiam ser desconsiderados.

Para o autor, a especificidade das esferas tem de ser preservada: a da luta política com o seu *modus operandi* e a da institucionalidade da educação. Uma não pode ser reduzida à outra. Ele chega a fazer o seu *mea culpa* por ter feito essa relação

num livro escrito em 1977 com Geoff Whitty.

O “social construtivismo”, que presidiu grande parte das reformas educacionais do ocidente, notadamente na África do Sul, teve como consequência da sua postura epistemológica a desvalorização do currículo baseado no conhecimento e a desqualificação de teóricos do conhecimento que eram identificados com o apartheid em razão da sua posição favorável ao currículo baseado em conhecimentos organizados de forma diferente do que estava sendo proposto.

Não havia na época instituições suficientes em quantidade e suficientemente qualificadas para bancar um dos maiores objetivos da nova proposta educacional: a qualificação de trabalhadores.

Havia uma cultura de confrontação que negava a necessidade de processos de reforma, que são demorados, e exigem um tempo de maturação, necessitando de um certo “conservadorismo pedagógico” que se traduz na necessidade da produção e aquisição de conhecimento, sem a qual a redução das desigualdades fica comprometida.

Young conclui a avaliação da sua experiência na África do Sul num contexto social e político marcado pela hiperpolitização e expressa que:

1. Teoria e política têm origem em setores diferentes e necessitam ser tratadas em seus próprios termos, sem que isso implique ruptura.
2. É importante distinguir os aspectos analítico e visionário das teorias.
3. Há problemas quando as teorias são politizadas.
4. As metas educacionais têm uma especificidade própria. A prática política é de outra natureza. É preciso considerar essa separação e a forma como se relacionam.

Finalmente, o autor faz uma comparação entre o que ocorreu na África do Sul e o processo de evolução pelo qual passou a discussão na Inglaterra desde os anos 50. Ressalta que na Inglaterra a influência de teóricos nas políticas públicas de educação implementadas pelos governos é bem menos acentuada do que em países como a África do Sul.

Apesar de contextos muito diferentes, em ambos, segundo Young, há uma similaridade: a fragilização da questão do conhecimento em si, da sua especificidade, que foi deixada em segundo plano, em razão da influência de questões políticas por demais exasperadas.

Muller (2000) desenvolve uma ampla análise do que ocorreu na África do Sul. Ele é professor na Universidade do Cabo e acompanhou de perto a transição. Chegou a conclusões parecidas às de Young, que podem ser rapidamente resumidas assim:

1. Houve colapso da distinção entre atividades cognitivas e estratégicas, de longo e curto prazo, respectivamente.
2. A preocupação com justiça social não levou em consideração a questão do desenvolvimento econômico.

3. Apareceram tensões entre crítica e reconstrução do Estado e da sociedade. Agentes de ambos os lados consolidaram suas posições, sem pontes a ligá-los.

Para o autor, ficou claro que o trabalho intelectual é historicamente variável. O papel dos intelectuais é reconfigurado em certas circunstâncias históricas. O campo da reconstrução do Estado cria demandas que não aparecem na crítica. O pensamento corre o risco de se tornar prisioneiro de demandas estratégicas e tarefas práticas, com impacto na reconfiguração do campo intelectual. Enquanto uns se apegam à tarefa da reconstrução, outros se voltam para o campo da crítica.

3 | O REALISMO SOCIAL

Em oposição à força das propostas do Social Construtivismo e tendo como base os *insights* oriundos das propostas de Basil Bernstein, tomou forma uma postura teórica que acabou sendo denominado pelos seus seguidores de Realismo Social. O cerne desta proposta teórica está assentado na questão epistemológica, que se fundamenta no pensamento de Durkheim.

Durkheim teve como objetivo transformar a Sociologia numa ciência. Para isso, empreendeu uma árdua luta contra o que chamava de psicologismo, que caía facilmente no subjetivismo, e contra o pragmatismo, que transformava o útil em critério de verdade. A verdade é constringente. É externa e deve ser apreendida por um meticuloso trabalho de pesquisa. Daí o caráter do seu livro metodológico, *As regras do método sociológico*, que desce a detalhes dos procedimentos necessários ao pesquisador para conhecer a verdade.

A verdade científica não é a realização de pessoas individualmente. É um empreendimento coletivo. Ela difere do senso-comum, que nada mais é que uma resposta dada às situações diárias da vida. Ela é um conjunto de conceitos, não passíveis de observação (a realidade do conceito não é observável), que permite transpor situações concretas. Sem conceitos não é possível interrogar a realidade. Eles tiveram origem nas formas de pensamento das religiões primitivas, origem do pensamento abstrato. Ao contrário do que pensava, por exemplo, Levy-Bruhl, para Durkheim há uma ruptura entre pensamento científico (originado das formas de pensar das religiões primitivas) e o senso-comum.

Para Durkheim, todas as sociedades se acham divididas entre as esferas do sagrado e do profano. O pensamento científico é uma evolução das formas de pensamento religioso, onde primeiro apareceu o conceito.

Ele é frequentemente criticado por não considerar as hierarquias e o poder na sociedade, pela imagem de sociedade ancorada no organicismo biologista e pelo caráter funcionalista dos seus conceitos. Foi apontado como conservador pelas teorias que enxergam o conflito como a chave-mestra da sociedade, notadamente pelos marxistas, por Foucault e pelos pensadores pós-modernos.

Já no início do século XX, Weber, partidário de uma visão de sociedade focada na ação social, evidenciava suas diferenças em relação a Durkheim. Não aceitava a sua ênfase no caráter totalizante da sociedade e da consciência coletiva e nem via como possível transformar um objeto de estudo em fato social tratado como coisa.

Por todo esse conjunto de fatores, a despeito de ser um clássico, o seu pensamento provocava suspeitas.

Foi se inspirando na epistemologia de Durkheim, sobretudo na sua oposição ao Pragmatismo e ao psicologismo, na visão da externalidade da verdade, na exigência de procedimentos metodológicos rigorosos, na luta para resguardar o caráter científico da sociologia, na ênfase na necessidade de criação de conceitos como forma de interrogar e apreender a realidade, no caráter social da ciência, que se constituiu o que foi chamado de “realismo social”.

Realismo pelas características acima apontadas. Social para não cair numa concepção superada do conhecimento como dado para sempre, absoluto, acima das contingências da evolução da sociedade e da história.

Todos os adeptos do Realismo Social concordam com o Construtivismo na sua crítica ao conhecimento entendido como um dado absolutizado. Ele na verdade é um produto social, e, muitas vezes, está ligado a interesses e poder na sociedade. Mas não há relação necessária e automática entre conhecimento e poder social.

Da mesma forma, a escola e o currículo, se são produtos sociais, e o Realismo Social aceita com facilidade essa tese, não podem ser facilmente entendidos como “aparelhos ideológicos do Estado”, nem como funcionais às necessidades do capitalismo e tampouco como local onde circulam certas vozes em detrimento de outras.

Como se pode perceber, a questão do conhecimento entra no núcleo destas concepções e destas disputas. A forma como é concebido atua no sentido de agir de uma ou outra forma na escola, na forma de conceber, organizar e trabalhar o currículo.

Daí a necessidade de considerar a questão epistemológica, pois ela é um elemento fundante das concepções e ações no seio das instituições educacionais.

Essas concepções, nascidas no seio da Sociologia e da Sociologia da Educação em especial, circulam socialmente, provocam movimentos e podem se tornar políticas públicas, como ocorreu nos EUA, Inglaterra e França nos anos 50, 60, e mesmo mais recentemente. Como ocorreu na África do Sul na transição para a sociedade pós-apartheid e nas reformas educacionais postas em prática no Brasil nos anos 90.

Como disse Bernstein certa vez, é necessário partir da análise da *relation to* para a análise da *relation within*, sem que seja necessário separá-las. É que ele via um abismo entre ambas na análise do mundo da educação. Por *relation within* ele entendia a necessidade de focar a escola por dentro, o que ocorre em seu interior, ao contrário de *relation to* que enfatiza os condicionantes externos do processo educativo.

4 | CONCLUSÃO

O que ocorre no interior da escola está essencialmente relacionado a concepções políticas e epistemológicas. As primeiras não podem e não devem obscurecer as segundas, pois a escola trabalha com questões ligadas ao conhecimento, embora não se reduza a elas, que tem na sua fundação a reflexão epistemológica.

A redescoberta da epistemologia durkheimiana, na esteira dos trabalhos de Bernstein, Young, Maton, Moore, Muller, entre outros, da aferição das suas potencialidades e perigos, devem suscitar uma reflexão no interior da escola e do campo educacional como um todo. Ainda hoje são autores praticamente desconhecidos nos cursos de pedagogia e quase ausentes das discussões sobre questões educacionais. Ao final, poderão contribuir para elucidar, ou ao menos ajudar a clarear a temática tão importante do trabalho educacional que tem no currículo o seu ponto nodal.

O “Realismo Social” pode não ser a panaceia para os problemas da escola, do currículo e dos desafios gigantescos que os países têm pela frente na questão educacional. Mas pode provocar um debate prenhe de potencialidades ao desafiar concepções de teoria e prática que estão consagradas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 4, junho de 1984.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Revised edition. Boston Way, Lanhan, Maryland 20706: Rowman & Littlefield Publisher, INC, USA, 2000.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Tradução de Carlos Alberto Lamback. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos Vieira. 5ª Ed., São Paulo: editora Perspectiva, 1998.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 4ª ed., São Paulo: edições Melhoramentos, 1955.

FILLOUX, Jean-Claude. Emile Durkheim (1858-1917). **International Bureau of Education**, vol. 23, nº 1/2, 1993, Paris, Unesco, pp. 303-320.

HALSEY, A. H. et all. **Education: culture, economy, society**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

MATON, Karl. MOORE, Rob. **Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind**. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

MOORE, Rob. **Education and society: issues and explanations in the sociology of education**. Polity press, Cambridge cb2 1ur, UK/350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, ano 9, abril-junho de 1990.

MULLER, Johan. **Reclaiming knowledge**: social theory, curriculum and education policy. London/ New York: Routledge, Falmer, Taylor & Francis Group, 2000.

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein (1924-2000). **International Bureau of Education**, vol XXXI, nº 4, December 2001, Paris, Unesco, pp. 687-703.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, nº 120, pp. 15-49, novembro de 2003.

VASCONCELOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol 24, nº 83, pp. 553-573, agosto de 2003.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in**: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group, 2008.

_____. **The curriculum of the future**: from the new sociology of education to a critical theory of learning. London/New York: Routledge, Falmer, Taylor & Francis Group, 1998.

WHITT, Geoff. **Sociology and school knowledge**: curriculum theory, research and politics. London/ New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1985.

DESIGN VISUAL: UM OLHAR DIFERENCIADO NO PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Denise Jorgens

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

RESUMO: A crescente preocupação quanto a atuação do professor em sala de aula tem resultado em pesquisas sobre a importância da elaboração, avaliação e uso de materiais didáticos autênticos, que levem em conta as necessidades dos educandos e o contexto social em que estes estão inseridos e que também atuam diariamente. No contexto educacional, sabemos das dificuldades que um professor pode enfrentar ao planejar uma aula. Seja pela falta de material disponível ou pelo número de turmas e, muitas vezes, o único recurso disponível que parece salvar suas aulas é o Livro Didático. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é explorar os elementos visuais do Livro Didático como produtores de sentido e de que forma estes podem proporcionar aos alunos outras formas de leitura, além do texto verbal ou da análise de imagem proposta pelo autor do livro. Para esta finalidade, nosso estudo está fundamentado no processo de leitura de imagens proposto pelos teóricos Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), a Gramática do *Design Visual*. Como forma de análise, aplicamos a metafunção interacional em uma imagem presente no Livro Didático de Língua

Estrangeira *Caminhar e transformar – língua estrangeira moderna: inglês e espanhol*), dos autores José Pablo Zatti e Sirlene Aparecida Aarão, editado em 2013. Ao aplicar essa análise, percebemos que através de uma fotografia podemos fazer relações com a situação em que ela foi retratada e com o contexto social em que vivemos, proporcionando ao educando aulas que priorizam novas formas de aprendizado. Nossa preocupação não está em criticar o uso do livro didático, ou oferecer fórmulas de elaboração de aulas, mas de proporcionar, primeiramente, ao professor recursos e outras alternativas de inovação nas práticas de leituras de imagens em sala de aula, mesmo que estas não estejam propostas no livro.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Imagem. Gramática do *Design Visual*

ABSTRACT: The growing concern about the performance of the teacher in the classroom has resulted in researches on the importance of the elaboration, evaluation and use of authentic didactic materials, taking into account the needs of the students and the social context in which they are inserted. Daily. In the educational context, we know of the difficulties a teacher can face in planning a lesson. Whether it's the lack of available material or the number of classes, and often the only available resource that seems to save your lessons is the Didactic Book. In this

context, the objective of this work is to explore the visual elements of the Didactic Book as meaning producers and how they can provide students with other forms of reading, besides the verbal text or the image analysis proposed by the author of the book. For this purpose, our study is based on the process of reading images proposed by the theorists Gunther Kress and Theo van Leeuwen (2006), the Visual Design Grammar. As a form of analysis, we apply the interactional metafunction in an image present in the Foreign Language Teaching Book Walk and transform - modern foreign language: English and Spanish), by authors José Pablo Zatti and Sirlene Aparecida Aarão, published in 2013. In applying this analysis, We perceive that through a photograph we can make relations with the situation in which it was portrayed and with the social context in which we live, providing the student with classes that prioritize new forms of learning. Our concern is not to criticize the use of the textbook, or to offer formulas for class development, but rather to provide the teacher with resources and other alternatives for innovation in the practice of reading images in the classroom, even if they are not The book.

KEYWORDS: Text Book. Image. The Grammar of Visual Design.

1 | INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, atualmente, sobre as possibilidades de entrelaçar elementos que fazem parte das relações sociais e do contexto histórico dos educandos com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Além de possibilitar também ao educando relacionar o conhecimento prévio com as novas situações de aprendizagem. No contexto educacional do ensino da segunda língua percebemos a complexidade dessa tarefa. Muitos educadores não se sentem confiantes para ensinar uma segunda língua e baseiam o planejamento das aulas em conteúdos gramaticais retirados do Livro Didático (LD) adotado pela Escola.

Sabemos que ao longo do trabalho em sala de aula, o LD é um norteador das atividades planejadas. Em muitos contextos educacionais assume a postura de fonte de consulta primordial e única para professores e alunos (CORACINI, 1999). Segundo Silva (2010) além disso, existe uma preocupação com a continuidade e abrangência do Programa Nacional do Livro Didático do Governo Federal, cujo edital para 2011 incluiu a distribuição gratuita do livro didático de Língua Estrangeira (inglês e espanhol) nas escolas regulares.

Estabelecemos como ponto de partida da caminhada reflexiva neste trabalho a importância de outras formas leitura na vida dos educandos. Para esse fim, analisamos as imagens presentes no livro didático de Língua Estrangeira e como estas podem ser exploradas como textos potencialmente impregnados de significados. Nosso estudo está fundamentado no processo de leitura de imagens proposto pelos teóricos Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), a Gramática do *Design Visual*, que analisa a forma como as imagens se relacionam com as pessoas, os lugares e os objetos que nelas estão representados.

Tomando por base as questões acima, o objetivo desse trabalho será 1) Analisar uma atividade com fotografia, presente em um livro didático de Inglês – Língua estrangeira, a fim de verificar como o recurso visual pode ser explorado além da proposta feita pelo livro como subsídio para o professor; 2) aplicar a essa fotografia a proposta de análise da metafunção interativa da Gramática do *Design Visual* e 3) estabelecer os possíveis sentidos e relações no contexto onde esse livro didático é trabalhado.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Araújo (2015), a leitura no contexto educacional se dá, principalmente, por meio de textos verbais presentes nos livros didáticos. Ainda que o professor utilize textos de outros meios de comunicação para trabalhar com textos em sala de aula, é o livro didático que “assegura” o papel de transmissor dos conteúdos. Nesse sentido, ao aluno cabe a tarefa de responder perguntas em uma ordem pré-estabelecida. Além disso, *o Livro do Professor* estabelece objetivos e possíveis respostas.

O texto verbal, no entanto, é acompanhado de outros elementos que facilitam a compreensão. Um desses elementos é a imagem, recurso utilizado para auxiliar no entendimento do texto verbal e também para atrair a atenção do aluno. Um recurso visual bastante usado nos livros didáticos é a fotografia.

Segundo Novellino (2007) “As fotografias são imagens de grande versatilidade podendo ser utilizadas tanto na documentação de dados legais, históricos, médicos e científicos, quanto em livro didático de inglês como língua estrangeira”. Neste sentido, é importante entender como o recurso da imagem pode ser integrado ao ensino, já que atualmente há uma grande presença de imagens nos livros didáticos, especialmente de inglês como língua estrangeira.

Percebemos que, apesar do grande número de fotografias, imagens e gráficos utilizados como elementos estimulantes de interação entre a leitura verbal, imagem e leitor, o recurso visual pouco explorado em sala de aula como fonte primordial de leitura. Segundo Belmiro (2000) os livros didáticos incorporaram outros conteúdos, não somente aqueles que dizem respeito a língua padrão escrita, mas atividades relacionadas com outras estratégias de produção de sentido, como a imagem.

Na sociedade contemporânea experimentamos diversas maneiras de significar o mundo. Desde o momento em que nascemos, antes mesmo de aprendermos a falar, estamos expostos a um mundo imagético. Ao pensar nas relações que estabelecemos com o outro, nas nossas práticas sociais, e até mesmo nas redes sociais, percebemos que a imagem atualmente coloca-nos em um lugar no tempo, nos caracteriza, expõe nossos ideais e nos significa.

Baseados na Gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994) Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma teoria e metodologia de análise crítica de textos

multimodais, a Gramática do *Design Visual* (GDV). De acordo com Araújo (2011) a Gramática Visual preocupa-se em definir duas questões: Que grupo é este? Quais são suas práticas? A partir dessas respostas ela procura descrever a imagem sob o ponto de vista sintático, semântico e pragmático.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 18), “o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente, conectada ao texto verbal, mas de nenhuma forma dependente dele e vice versa”. Nesse sentido, os autores elaboraram um sistema de análise de imagem onde três significados atuam simultaneamente: representacional, ideacional, interativo e composicional.

A metafunção representacional é relacionada com os participantes e sua relação com o mundo; a metafunção interativa está relacionada ao interpessoal e trata das seguintes relações estabelecidas entre os participantes representados e o observador e o objeto; a metafunção composicional explica os significados produzidos pela forma como a imagem está organizada.

3 | METODOLOGIA

O corpus analisado neste trabalho é uma fotografia que pertence ao segundo capítulo da terceira unidade do Livro Didático *Caminhar e transformar – língua estrangeira moderna: (inglês e espanhol)*, dos autores José Pablo Zatti e Sirlene Aparecida Aarão, editado em 2013. O livro contém 256 páginas e está dividido em quatro unidades que contemplam a Língua Inglesa e quatro unidades pertencentes a Língua Espanhola. Cada unidade do livro é dividida em dois capítulos. A escolha pelo livro se deu, principalmente por ter sido adotado na Rede Pública de Ensino, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental na qual atuo como professora de Língua Inglesa. A seguir se buscará analisar a proposta da atividade didática que envolve essa fotografia e aplicar as metafunção interativa proposta pela Gramática do *Design Visual*.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo 2 *Labor Issues* (questões trabalhistas) propõe três objetivos: Discutir as condições de trabalho durante os diferentes momentos da história, ler notícias em inglês e elaborar gráficos baseados em dados e ler textos em inglês baseados em escravidão moderna e tráfico moderno.

Na página onde está a fotografia que analisada há um pequeno texto biográfico sobre o autor inglês Charles Dickens e seu personagem mais famoso: Oliver Twist. A fotografia está localizada logo abaixo e, pelo enquadramento e posição em relação ao texto parece estar relacionada a ele.

CHAPTER 2

Labor issues

OBJECTIVES

- Discuss work conditions during different moments in history, based on examples taken from English literature.
- Read news in English and make graphics based on its data.
- Read texts in English on modern slavery and modern traffic.

LET'S START

Charles John Huffan Dickens é um dos autores mais famosos do século XIX. Interrompeu os estudos aos 12 anos, quando seu pai foi preso por dívidas, e começou a trabalhar em uma fábrica. Atuou como jornalista desde o final da adolescência e, aos 24 anos, lançou seu primeiro romance, alcançando grande sucesso. Ao longo da vida, ficou conhecido também por seus contos, livros de viagem, discursos públicos e pelo engajamento em questões sociais da época. Quando faleceu, em 1870, o status literário atingido por ele era único entre os autores de língua inglesa, à exceção de William Shakespeare.

Seu segundo romance foi publicado de forma seriada entre 1837 e 1839. Narra a história do órfão Oliver Twist, que leva uma vida difícil em um orfanato, até que decide escapar. Em Londres, junta-se a uma gangue de pequenos delinquentes.



About the image
Na imagem, observamos meninos trabalhando na Cherryville Manufacturing Company, 1908, Carolina do Norte (EUA).

Língua Estrangeira Moderna – Inglês | 85

(Figura 1- Página 85)

Entretanto, a atividade na qual insere-se a imagem (figura 1) está localizada na página seguinte do livro didático. A proposta inicial é a observação da imagem e duas perguntas: 1) *What do you imagine those children were subjected to?* 2) *Compare the situation depicted in the image with the child labor situation nowadays.*

Nota-se, portanto, que a primeira pergunta do livro não indica as pistas visuais que podem ser analisadas e exploradas. Não é questionado ao leitor o porquê do participante representado não direcionar o olhar para o observador ou o motivo que levou o produtor da imagem escolher um ângulo que em a máquina e local da imagem também aparecessem. Também não é explorado o contexto da fotografia.

A segunda pergunta sugere ao professor que o aluno dê a sua resposta pessoal. O que poderia dar ao leitor (aluno) a possibilidade de relacionar a imagem com o contexto em que vive, as relações sociais e seu próprio conhecimento.

Desse modo, podemos ver que as perguntas propõem a análise da imagem. Mas de maneira superficial e pouco exploratória, cabendo ao professor destacar outros elementos e propor novas leituras da imagem. Com o propósito de ampliar a leitura da imagem e explorar as propostas do livro didático, se aplicará leitura da imagem a partir da metafunção interacional proposta pela Gramática do *Design Visual*.

Para facilitar a visualização da imagem e analisá-la, faremos o recorde da mesma:



A imagem retrata três meninos trabalhando em uma fábrica na Carolina do Norte (EUA), no ano de 1908. Esta fotografia foi tirada por Lewis W. Hine (indicação na legenda da fotografia no livro), fotógrafo investigativo e sociólogo. O objetivo de Lewis era, através das imagens, retratar um contexto carregado de injustiças, onde crianças e imigrantes trabalhavam em condições subumanas.

Ao aplicar à imagem a metafunção interacional percebemos que quanto ao **contato**, há uma relação de oferta, pois o participante representado não está olhando diretamente para o leitor. Ao estabelecer essa relação, o produtor da imagem cria um vínculo com o leitor, que passa a ser sujeito da imagem.

Podemos analisar sob duas perspectivas: no contexto em que a imagem foi produzida e no livro didático. No contexto de produção da imagem, o produtor chamava a atenção para os problemas sociais vividos pela sociedade na época. Neste sentido, ele coloca o leitor dentro da na imagem, como se ele estivesse dentro da fábrica, vivenciando aquele momento e se mobilizassem, tanto quanto ele, para mudar aquela realidade.

Se analisarmos no contexto do livro didático, e sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que, mesmo que as condições de trabalho infantil tenham mudado, ainda existem crianças que precisam parar de estudar para ingressar no mercado de trabalho e auxiliar no sustento da família. Mesmo que a imagem retrate uma época diferente, o aluno pode identifica-se com a imagem porque também passou pela mesma experiência.

Quanto à **distância social**, o enquadramento da imagem caracteriza-se pelo plano médio. O participante representado ocupa uma parte considerável do ambiente, mas ainda há na imagem o ambiente. O leitor não faz parte da imagem, mas não está distante dela. Nas relações estabelecidas entre participantes representados e observador, há distância social, caracterizado pelo plano aberto da Imagem.

Quanto a **atitude**, o ângulo é oblíquo. A imagem retrata a dura realidade de uma época em que crianças viviam em regime de semi-escravidão. O produtor da imagem queria fazer essa denúncia através da imagem, retratando qual atividade as crianças estavam expostas na fábrica. Elas não estavam lá para esperar os pais terminarem

a jornada de trabalho, elas também estavam inseridas no processo de trabalho. Os participantes representados da imagem estão no nível dos olhos do leitor. Essa atitude pode ser característica pela preocupação social do produtor. O realismo da imagem se dá pelo contexto onde foi produzida, neste caso a fábrica e pelas cores (preto e branco).

A imagem captura e coloca em evidência um período um momento em que, crianças não seguiam um curso natural na vida, não estudavam, não estavam sorrindo ou brincando, estavam trabalhando, expostas a acidentes e doenças. A imagem “congela” um contexto histórico e social, e mesmo que as condições de trabalho infantil não sejam semelhantes as retratadas na época em que a imagem foi capturada e o contexto social em que vivemos seja diferente, ainda vemos crianças deixando seus lares em busca de condições para sobreviver em uma época de desigualdades sociais.

Ao entrar na sala de aula o professor tem a possibilidade de criar um espaço de interação, em os alunos sintam-se motivados a aprender porque percebem que fazem parte de um ambiente favorável de ensino e aprendizagem. O fato de ter um Livro Didático para desenvolver o trabalho não pode ser sinônimo de prisão e sim de possibilidades de descobrir como explorar os seus recursos sob diferentes aspectos. Neste trabalho procuramos exemplificar como podemos explorar os recursos multimodais de uma imagem e trazê-la para o contexto em que o aluno possa também participar como observador e refletir sobre a própria realidade social em que estão inseridos.

Acreditamos que a proposta aqui apresentada possa enriquecer o nosso trabalho em sala de aula e direcionar o nosso olhar para as contribuições da Gramática do *Design Visual* aplicada ao material didático.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. D. **Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE.** In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534/9583>> Acesso em: 24 nov. de 2016.

BELMIRO, C. A. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português.** Educação & Sociedade, ano XXI, no 72, Agosto/00.

CORACINI, Maria José Farias. **O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética.** In: CORACINI, Maria José Farias (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design.** 2 ed. London, New York: Routledge, 2006

NOVELLINO, Marcia Olivé. **Fotografias no livro didático de inglês como língua estrangeira:**

Análise de suas funções e significados. Rio de Janeiro, 2007. 203 p.

SILVA, Renato Caixeta da. **Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira.** In: RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/11.pdf> > Acesso em: 23 nov. de 2016.

EL USO DE LOS PORTAFOLIOS COMO ESPACIO PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE LA SOLIDARIDAD ENTRE PARES

Daniel Fabián Roca Flores Pinto.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

Belo Horizonte – Minas Gerais.

Maria José Batista Pinto Flores.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

Belo Horizonte – Minas Gerais.

RESUMEN: Esta comunicación forma parte de una investigación de maestría que presenta una experiencia educativa en el ámbito de la Educación Superior, teniendo como objetivo determinar el impacto del uso del portafolio del estudiante como estrategia innovadora para la enseñanza de la disciplina de administración, empleada por los dieciocho alumnos pertenecientes al cuarto semestre de la carrera profesional de ingeniería de sistemas en una universidad peruana, quienes fueron organizados en cuatro grupos para trabajar en la construcción de sus portafolios. Elegimos la metodología cualitativa para analizar la verbalización de cuatro alumnos pertenecientes a cada uno de los grupos que trabajaron en la elaboración de sus portafolios, empleándose un cuestionario semi estructurado, cuyo análisis de contenidos, encontramos que en su proceso de construcción de los portafolios, los alumnos manifiestan encontrar espacios para el

diálogo entre ellos: escuchar y ser escuchados, contribuyendo en la construcción de una relación más próxima entre profesor-alumno, destacando su coautoría en el desarrollo de la disciplina, al ser valorado aquello que ellos proponían al docente (materiales de estudios y formas de encuentro con el conocimiento), posibilitándoles un mayor autoconocimiento de sí mismos, reconociendo sus capacidades y posibilidades para proponer, argumentar y reconocer la existencia, de otras formas de aprender mediante un trabajo colaborativo a través de la solidaridad entre pares, compartiendo, discutiendo e interesándose por el otro.

PALABRAS CLAVES: *Portafolio, Estrategias Innovadoras, Universidad Peruana.*

RESUMO: Esta comunicação forma parte de uma pesquisa de mestrado que apresenta uma experiência educativa que tem como objetivo geral determinar o impacto do uso do portfólio do estudante como estratégia inovadora para o ensino da disciplina de administração, utilizada pelos dezoito alunos do quarto período do curso profissional de engenharia de sistemas em uma universidade peruana. Os alunos foram organizados em quatro grupos para trabalhar na construção de seus portfólios. Elegemos a metodologia qualitativa para analisar as verbalizações de quatro alunos integrantes

de cada grupo que trabajaram na elaboração de seus portfólios, utilizando um questionário semi estruturado, cujo análises dos conteúdos, evidenciam como no processo da construção dos portfólios, os alunos acham espaços para dialogar entre eles: escutar e ser escutados, contribuindo na construção de uma relação mais próxima entre o professor-aluno, ressaltando-se a coautoria dos alunos no desenvolvimento da disciplina, ao ser valorizado aquilo que eles propõem para o professor (materiais de estudo e formas de encontros com o conhecimento), possibilitando lês um maior autoconhecimento deles mesmos, suas capacidades e possibilidades para propor, argumentar e reconhecer a existência de outras formas de aprender através do trabalho colaborativo e a solidariedade entre pares, compartilhando, discutindo e interessando-se pelo outro.

PALAVRAS CHAVES: *Portfolios, Estratégias Inovadoras, Universidade Peruana.*

1 | SITUANDO EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 La educación superior en el Perú.

Actualmente en el Perú no existe una ley que regule la educación superior en su conjunto. Su organización se divide en educación superior universitaria y la educación superior no universitaria, siendo tanto instituciones públicas como privadas.

Según la Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes N°30512 - 2016, los institutos superiores (institutos tecnológicos y pedagógicos) y escuelas superiores de formación artística, ofrecen en su conjunto programas de formación de maestros y una variedad de opciones de formación técnica en carreras que tienen una duración entre cuatro y diez semestres académicos, otorgando títulos de profesional, técnico y experto, y también los de segunda y ulterior especialización profesional.

La educación universitaria, regida por la Ley Universitaria N° 30220 – 2014, tiene la facultad de otorgar los títulos de bachiller, maestro y doctor, así como certificados y títulos profesionales, incluso los de segunda y ulterior especialización.

Según el Informe Bienal sobre la realidad universitaria peruana (SUNEDU, 2018) El sistema universitario peruano alberga un total de 133 universidades de las cuales 50 son universidades públicas, 82 privadas y 1 municipal. Respecto a la enseñanza de la carrera profesional de Ingeniería de Sistemas, según el estudio elaborado por Universidad Andina del Cusco (Plan de Desarrollo General 2015-2025) esta carrera es ofertada en 58 universidades, 34 universidades privadas y 24 universidades públicas, siendo una de las carreras profesionales con mayor demanda.

1.2 Caracterización del contexto de la experiencia.

Según Roca (2012) en un estudio realizado a estudiantes de las carreras de ingeniería en una universidad peruana identificó que estos jóvenes afrontan serias

dificultades en el aprendizaje de contenidos educativos y específicos, denotan aprendizajes mecánicos y repetitivos, así como apuros para planear, organizar su tiempo, reflejar autonomía propia y dialogar con otros estudiantes. Sin embargo Roca, también identifica la centralidad que ocupa la formación basada en la competencia entre pares, la supremacía del valor del conocimiento cognitivo de las ciencias matemáticas y de la informática durante la formación universitaria y en la resolución de los problemas del mundo del trabajo, promovida por una evaluación sumativa.

Esta situación típica de un contexto donde la jerarquía y las relaciones alumno-profesor son distantes, obstruyen la fecundidad que trae consigo el diálogo y la participación activa del alumno, dejando de considerar su participación en la planeación de lo que él desea y se interesa por aprender, otorgando más peso a los resultados que puedan ser medidos o reflejados por calificaciones obtenidas, relegándose el interés por reconocer que en la subjetividad y la voz de los propios actores del proceso de enseñanza aprendizaje, están guardados elementos que denotan aprendizajes.

En ese interés por buscar quebrar con la forma de usar estrategias innovadoras con el único fin de lograr habilidades y capacidades y evaluar de forma sumativa, es decir toda la experiencia del uso y trabajo con los portafolios, buscándose con ello, ampliar otras dimensiones que propicien y tornasen posible escuchar aquellas voces silenciadas y otorgar una mayor participación del alumno en el proceso de planeación, organización y evaluación sobre su propio aprendizaje, dando así, importancia y valor por parte del profesor de aquello que el estudiante es capaz de aprender, lo que ya sabe y que a veces, es bastante diferente de aquello que el profesor sabe, insistiéndose en revalorar la importancia de los contenidos presentes en la historia de vida de los estudiantes, en lógica propia de esos contenidos y en las innumerables posibilidades creadas por los sujetos en la construcción de sus vidas.

2 | CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS PORTAFOLIOS

Segundo Ambrósio (2013, p. 24) menciona que el uso de los portafolios tradicionalmente estuvo ligado al mundo de los artes visuales y de la moda, no obstante este quebró fronteras y adquirió una reconfiguración en el campo educativo, empleándose como una herramienta pedagógica que permite la utilización de una metodología diferenciada y diversificada de monitoreo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otros autores como Hilda (1996) y Barragán (2005) sostienen que su inclusión en la educación aparece como una metodología alternativa frente aquellas de corte cuantitativo, haciéndose uso de ella como proceso de evaluación de las trayectorias de aprendizaje, procurando entender más profundamente las habilidades y destrezas de los alumnos mediante el conocimiento de las ejecuciones y logros obtenidos, incorporando el valor añadido de reflexionar sobre su proceso y aumentar su potencial

de aprendizaje.

Por su parte Sá-Chaves (2000) menciona que el portafolio del estudiante es una estrategia didáctica, un artefacto de aprendizaje en el que se registra, constantemente, a partir de la selección de muestras, las dificultades y logros que lleva a los alumnos a descubrir el mundo del conocimiento y su complejidad.

De esta manera los portafolios posibilitan la comprensión de la complejidad, como las dinámicas inherentes al crecimiento del saber personal, conduciendo a la profundización del autoconocimiento del estudiante (KLENOSWISK, 2005).

3 I IMPLEMENTACIÓN Y GIROS PRODUCIDOS EN EL USO DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE EN LA DISCIPLINA DE ADMINISTRACIÓN

La disciplina de administración comprende una de las cinco disciplinas obligatorias en que se matriculan los alumnos del IV semestre de la carrera de Ingeniería de Sistemas e Informática. Con una duración de 16 sesiones de cuatro horas por semana se organiza en cinco tópicos, atravesados por contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Al ser naturaleza teórica, es considerada como muy abstracta por el alumno, dado que la gran mayoría de ellos aún no presenta experiencia laboral en una organización empresarial, por lo cual, contenidos relacionados al proceso administrativo y sus elementos resultan complejos para ser comprendidos y visualizados en una realidad específica por parte de los estudiantes .

Al iniciarse las clases, seguida de la presentación del silabo de la disciplina (plan de estudios) se aplica una evaluación inicial exploratoria, con la finalidad de establecer un diagnóstico inicial del grupo de estudiantes con quienes el profesor se relacionará.

La implementación del portafolio del estudiante, al inicio se concibió que sea de manera individual, elaborándose para su comprensión un módulo, el cual sea una guía con la cual se lleve a cabo una inducción, en la cual los alumnos matriculados en la disciplina, estén más cerca de esta herramienta.

Se planificaron dos jornadas, realizadas fuera del horario de clases con un periodo de siete días entre cada jornada, amabas jornadas, con propósitos específicos. Así, durante la primera jornada se presentó para los alumnos el proceso de construcción del portafolio, pactándose con los alumnos la elaboración de un memorial, en la cual el aluno socialice su trayectoria de vida e invitándolos a presentarlo en la segunda jornada, sin embargo, de los diez y ocho alumnos, sólo cinco de ellos, pudieron presentarlo, los otros trece restantes, manifestaron de manera aleatoria, su dificultad para comprender de que se trataba y por otro lado su preocupación al no saber lidiar con esta nueva herramienta.

Por su parte, los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, arrojó que este grupo de alumnos presentan dificultades para trabajar en grupo, falta de tiempo, realizar

exposiciones orales y muy poca organización personal para realizar planeamiento, esbozando con ello un panorama de dificultad para la construcción individual de los portafolios, informaciones valiosas con las cuales, se produjo un giro en su implementación, solicitándose que cada alumno opinará sobre que desearía lograr.

Esta maniobra y acuerdo con el alumno, provoco una mayor participación y voz del estudiante. En ese sentido, el 33% manifestó su deseo de exponer en público, 44% manifestó su deseo de tener conocimiento para organizarse mejor y disminuir la falta de tiempo, 55% consideró que trabajar en grupo podría ser mejor, así como conocer como aprende su colega, 27% manifestó que le gustaría proponer cambios a la disciplina.

Estas informaciones, permitió establecer un consenso entre todos en el aula, organizando al grupo en tres grupos, con cinco alumnos cada uno, y uno con tres alumnos, a fin de construir sus propios portafolios, movilizándolo a cada integrante para que pueda sustentar su aporte al grupo y a toda la clase, sobre la producción de sus materiales y elecciones personales para la construcción de su propio conocimiento.

En ese camino, se solicitó que cada grupo en la siguiente sesión presente su propuesta de como organizaría sus materiales con los que construirían el portafolio. De esta forma en cada sesión de clase se promovió el diálogo y la participación entre todos, generándose un proceso de monitoreo y *feed back* conforme se producían los avances, creándose un ambiente favorable para que el alumno gane mayor confianza para proponer, argumentar la presentación de sus materiales, evidenciándose la apropiación de los contenidos de la disciplina y su aplicación en la construcción de sus portafolios.

A fin de evaluar los portafolios, fue diseñada una rúbrica, la misma que nos permita evaluar aspectos del proceso formativo de los aprendizajes y los aprendizajes actitudinales alcanzados por los estudiantes. Estas rúbricas fueron reajustadas en coparticipación con los alumnos, tomándose en consideración la diversidad de sus materiales y las discusiones generadas durante el proceso de elaboración y presentación de sus avances.

4 | LAS VOCES DE LOS ACTORES

Los cuatro participantes (dos alumnos y dos alumnas de cada grupo) quienes verbalizaron sobre su encuentro con los portafolios, decidieron participar voluntariamente y expresarnos detalles sobre su experiencia, cediéndonos un encuentro de manera grupal en un espacio físico dentro de la propia universidad.

Para este encuentro fue empleado un cuestionario semi estructurado, el cual genero un audio, que fue gravado en formato digital y transcrito por el propio investigador, generándose un texto, en cuyo análisis de contenido (GOETZ & LECOMPTE, 1997) tanto de las transcripciones como de los apuntes tomados, permitieron identificar algunos como elementos comunes, que se destacan durante el

proceso de construcción del portafolio, con lo cual los alumnos pudieron conocer cómo trabajan sus otros compañeros, lo que hacen para estudiar y aprender.

“...Al participar en esta experiencia, pude conocer como mis compañeros estudian, sus preferencias, los materiales que eligen, las dificultades por las que pasan, así como también como hacen para superar estos desafíos...” (Testimonio de alumno).

Esto también, permitió identificar la importancia de crear las condiciones de acercamiento con el profesor y que este, a su vez, pudiera reconocer y valorar los diversos aportes que los alumnos pueden traer, así como lo que ellos quieren aprender.

“...la creación de nuestro portafolio permitió que pudiéramos proponer al profesor materiales, lecturas y videos útiles para conocer más sobre la administración, así como también las formas de planear y organizarnos, fue todo muy interesante, abrió nuevos caminos para conversar con el profesor...” (Testimonio alumna).

“...el conocer los portafolios y crear cada grupo el suyo, abrió nuevas puertas para estudiar, para crear y construir formas de relacionarnos entre nosotros y participar del proceso de aprender y evaluarnos...” (Testimonio alumno).

Los análisis de las verbalizaciones, también colocaron evidencias sobre cómo mediante el proceso de construcción del portafolio, ellos perciben como esto, contribuye y acrecienta su seguridad para exponer y argumentar. Además de aprender a organizarse y manejar adecuadamente el uso del tiempo, disminuyendo en ellos la percepción que el tiempo ya no les falta.

Todos estos elementos comunes identificados, posibilitaron, confeccionar algunas categorías referentes al impacto de la construcción del portafolio en sus vidas, sobresaliendo:

- I. La generación de espacios para el diálogo entre ellos: escuchar y ser escuchados, así como aprender a través y con otros.
- II. El establecimiento de relaciones más próximas entre profesor-alumno: se reconoce la coautoría del alumno en el desarrollo de la disciplina, son valorados sus materiales de estudios y formas de encuentro con el conocimiento, se generan aprendizajes fuera del espacio de la sala de clases.
- III. Posibilidades para conocerse y reconocerse asimismo, sus potencialidades y limitaciones, identificar aquello que precisan aprender, cómo, con qué y para qué.
- IV. Estímulo al trabajo colectivo, alumnos que se apoyan entre sí, discuten, argumentan, afinan sus ideas y propuestas, aceptan sugerencias de otros, aprenden a estudiar con otros, apoyarse y compartir.

Todas estas categorías, fueron de importante riqueza para los alumnos y para el profesor, pues permitieron incrementar el dialogo, el encuentro con el conocimiento y el gusto por estudiar y aprender.

CONSIDERACIONES FINALES

En un contexto en donde las dificultades que los alumnos enfrentan para sistematizar, organizar sus conocimientos y aprendizajes, así como reconocer la importancia de conformar colectivos de estudio, a través de los cuales, la socialización de experiencias y materiales puedan ser de importante contribución para la comprensión de contenidos, además de la consolidación de valores y prácticas que contribuyan con su formación profesional y personal. En ese sentido el proceso de construcción de los portafolios permitió que los alumnos crearan espacios para dialogar entre ellos y con el profesor, destacándose su disposición para exponer y presentar sus ideas y argumentos, así como mostrar sus evidencias.

Por otro lado el trabajo con los portafolios, propició una relación más cercana entre profesor-alumno, en la cual ellos participaron directamente en la planeación y organización de las sesiones, reconociéndose su coautoría en el desarrollo de la disciplina.

Asimismo al trabajar colectivamente, se instaló un ambiente de colaboración y solidaridad entre ellos, compartiendo e intercambiando experiencias, saberes y formas de como enfrentan sus desafíos personales y grupales, difuminando el temor a equivocarse y considerar a su par como competidor, reconociendo que con el otro pueden aprender también, saber cómo aprenden, cómo estudian y que los motiva.

REFERENCIAS

AMBRÓSIO, M. O uso do portfólio no Ensino Superior. *Vozes, Petrópolis*, R,J, 2013.

HILDA, E.Q. El Portafolio como estrategia de evaluación. *Teoría y didáctica de la lengua y de la literatura*. Universidad Interamericana de Puerto Rico, n°8, pp89-96, abril. 1996.

GOETZ, J.P. LECOMPTE, M.D. **Etnografía y diseño cualitativo de la investigación educativa**. Morata. España. 1998.

KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación**. Narcea. Madrid, 2005.

MINEDU. Oficina de Coordinación Universitaria. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Perú**. 2006.

SÁ-CHAVEZ, I. S. **Portfólios reflexivos: estratégias de formação e supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000.

SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. **Informe Bienal sobre la realidad universitaria peruana**. SUNEDU. 1ra Edición. 2018.

ROCA, D.F. **El uso del portafolio del estudiante en el aprendizaje de la asignatura de administración y organización en la carrera profesional de ingeniería de sistemas e informática en la universidad de ciencias y humanidades**. Tesis para optar el grado de magister en educación. Facultad de Educación Universidad Peruana Cayetano Heredia. 2012.

ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

Jefferson Dagmar Pessoa Brandão

Instituto Federal da Paraíba

Picuí – Paraíba

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades e possibilidades da metodologia de ensino aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas aliada ao trabalho com as representações múltiplas para a formação do conceito de função, em sala de aula. Tomou-se com base as cinco grandes ideias essenciais para conceito de função propostas por Cooney, Beckmann e Lloyd (2010). O trabalho em sala de aula optou-se por utilizar a resolução, proposição e exploração de problemas, onde dedicamos algumas páginas do trabalho para discutir os seus aspectos. A metodologia de pesquisa foi de cunho qualitativo, na modalidade de pesquisa pedagógica, na qual o professor pesquisa sua própria prática em sala de aula. A pesquisa foi aplicada em uma escola Pública da cidade de Lagoa Seca, PB, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Dentre os resultados detectados, o trabalho com as diferentes representações de funções fez com que se percebesse que os alunos conseguiram ver mais detalhes do conceito de função permitindo uma compreensão mais consistente; se observou que o uso da metodologia de resolução

de problemas permitiu que os alunos se envolvessem com as atividades e se sentissem mais motivados a estudar o conteúdo.

PALAVRAS CHAVES: Resolução de problemas. Função. Representações. Pesquisa Pedagógica.

ABSTRACT: The present study had as objective to analyze the difficulties and possibilities of the methodology of teaching mathematics learning through the resolution of problems allied to the work with the multiple representations for the formation of the concept of function, in the classroom. It was based on the five major ideas essential for function concept proposed by Cooney, Beckmann and Lloyd (2010). The work in the classroom was chosen to use the resolution, proposition and exploration of problems, where we dedicated some pages of the work to discuss its aspects. The research methodology was qualitative, in the modality of pedagogical research, in which the teacher researches his own practice in the classroom. The research was applied in a public school in the city of Lagoa Seca, PB, with a first year high school class. Among the results detected, the work with the different representations of functions made it possible to perceive that the students were able to see more details of the concept of function allowing a more consistent understanding; it was observed that the use of

problem solving methodology allowed students to become involved with activities and feel more motivated to study content.

KEYWORDS: Troubleshooting. Function. Representations. Pedagogical Research.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PRESENTE ESTUDO

O conceito de função é considerado como um dos mais importantes da Matemática e apresenta uma grande aplicabilidade, desta forma, sua compreensão e formação pelo aluno são, portanto, fundamentais. Além disso, em termos curriculares, o conteúdo Funções é pré-requisito para o estudo de vários outros conteúdos do Ensino Médio, por exemplo, os conteúdos da Geometria, sem contar que em praticamente toda a vida estudantil o aluno tem contato, seja de forma intuitiva ou formal, com o conteúdo de função.

De um modo geral, o contato do aluno com esse conceito se dá por uma sequência que consiste, inicialmente, da apresentação da definição formal, seguida de exercícios resolvidos e exercícios propostos, primordialmente considerando a forma algébrica, apesar de existirem outras formas de representá-la, como tabelas, gráficos e outros. Este tipo de abordagem, a partir de nossa experiência em sala de aula, não gera no aluno a devida compreensão e o mesmo chega ao final do Ensino Médio sem saber o que é uma função.

Trabalhamos com a hipótese de que para o ensino aprendizagem de função ocorra de forma compreensiva pelo aluno, o mesmo deve, inicialmente, partir de uma forma mais intuitiva, considerando as ideias essenciais para este conteúdo e fazer com que o aluno perceba as várias maneiras que podemos representar uma função.

Fizemos um levantamento de algumas pesquisas brasileiras que trataram do tema função, onde concentramos nosso olhar para seus objetivos, metodologias utilizadas e resultados encontrados. Das cinco pesquisas estudadas percebemos que os objetivos de quatro delas são voltados para dar significado para os alunos ao conceito de função, já a outra se preocupa a formação do professor que ensina função. Todas as pesquisas por nós analisadas optaram pela elaboração e aplicação de uma sequência didática ou experimentação didática. Entre as cinco pesquisas que utilizaram a sala de aula em suas pesquisas: quatro delas foram aplicadas no Ensino Médio e uma no Ensino Fundamental. Fica bem evidente nas pesquisas o trabalho com as representações múltiplas de função e com a ideia de covariação e taxa e variação.

Para realizarmos este estudo, nos apoiamos nas grandes ideias essenciais para a aquisição do conceito de função, destacadas por Cooney, Beckmann e Lloyd (2010), que apresentam cinco grandes focos, a saber: o conceito de função; covariação e taxa de variação; família de funções; combinação e transformação de funções e representações de funções.

Com relação às representações múltiplas, acreditamos que quando

representamos uma função por meio de uma tabela, de um gráfico, de uma regra verbal e de uma expressão algébrica, fazendo com que essas representações se associem entre si, geramos uma compreensão mais abrangente do conceito.

Ao final do trabalho pretendemos responder a seguinte questão: quais as possíveis dificuldades e possibilidades da metodologia de resolução de problemas, aliada ao trabalho com as representações múltiplas para a formação do conceito de função, em sala de aula?

Conseqüentemente, o nosso objetivo foi identificar as dificuldades e possibilidades da utilização da metodologia de resolução de problemas e do uso das representações múltiplas, durante a formação do conceito de função.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, cuja modalidade, é a pesquisa pedagógica, onde o pesquisador pesquisa sua própria sala de aula. A metodologia escolhida para a aplicação das atividades em sala de aula foi a de resolução, proposição e exploração de problemas, desenvolvida com a aplicação de uma sequência de atividades em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na cidade de Lagoa Seca, interior da Paraíba.

A modalidade de pesquisa pedagógica envolve profissionais, no nosso caso professor pesquisando sua própria sala de aula. Segundo Lankshear e Knobel, (2008, p. 13-14) há dois aspectos que são consenso em relação à pesquisa pedagógica: “a pesquisa pedagógica está confinada à investigação direta ou imediata das salas de aula, o principal pesquisador em qualquer trabalho de pesquisa pedagógica é o professor cuja sala de aula está sob investigação”.

Formulamos e aplicamos atividades com a finalidade de fazer com que o aluno compreendesse o conceito de função e, desta forma, melhorasse no entendimento das famílias de função. As atividades faziam uso das representações verbal, tabular, algébrica e gráfica, sempre tentando fazer a articulação entre elas.

O trabalho de sala foi realizado, na maioria das vezes, em grupos de três alunos. Optamos por grupos por acreditarmos que tal situação favorece a interação, formulação e comunicação de estratégias entre os alunos. A escolha dos grupos ficou por conta dos próprios alunos, só interferíamos nos lugares onde deveriam ficar. Esses grupos podiam ser os mesmos em todas as aulas, mas os alunos poderiam mudar caso desejassem. Cada participante do grupo recebia uma cópia da atividade, a qual deveria devolver ao término da abordagem da referida atividade.

O professor-pesquisador assumiu o papel de mediador do processo, sempre colocando o aluno como agente ativo, protagonista da aula.

A intervenção foi desenvolvida no período de 08 de maio de 2013 a 29 de agosto de 2013. Cabe destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em 23 encontros, geralmente de duas aulas de 40 minutos cada, com exceção de um encontro em que houve três aulas e do último, que foi apenas em uma aula. A turma nos foi cedida pelo professor titular da disciplina de Matemática da escola e a assumimos desde início do

ano letivo. As aulas da turma ocorriam nas quartas e quintas feiras - nas quartas feiras 2º e 3º aulas, iniciando às 13h40min e com término às 15h00min; e nas quintas feiras 5º e 6º aula, iniciando às 16h00min e terminando às 17h10min.

Os dados foram coletados em nossas aulas através de notas de aulas, análises das descrições das aulas e produções dos alunos. Tentamos, sempre que possível, trazer as falas dos alunos para as nossas descrições, porém, temos certeza que muitas falas foram perdidas, devido à impossibilidade de estarmos em todos os grupos ao mesmo tempo.

IDEIAS ESSENCIAIS DO CONCEITO DE FUNÇÃO

O conceito de função é considerado como um dos mais importantes da Matemática e apresenta uma grande aplicabilidade. Desta forma, a compreensão e formação do conceito de função pelo aluno são, portanto, fundamentais. Além disso, em termos curriculares, o conteúdo funções é pré-requisito para o estudo de vários outros conteúdos do Ensino Médio.

A publicação de 2010 do NCTM - Developing Essential Understanding of Functions Grades 9-12, dos autores Cooney, Beckmann e Lloyd, apresenta o que os autores consideram como sendo as cinco grandes ideias essenciais para o desenvolvimento do conceito de função. Para eles há outras inúmeras ideias importantes no conceito de função, mas como ideia essencial, para as series equivalentes, no Brasil, do nono ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, destaca: O conceito de função; Covariação e taxa de variação; Família de funções; Combinação e transformação de funções e Representações de funções. Cada grande ideia dessas é subdividida em ideias mais específicas, as quais, no livro, os autores chamam de entendimentos essenciais, na literatura internacional é o que encontramos de mais atualizado, quando se trata do conceito de função.

A primeira grande ideia considerada essencial é o conceito de função.

O conceito de funções é intencionalmente largo e flexível, permitindo que seja aplicável a uma ampla variedade de situações. A noção de função abrange muitos tipos de entidades matemáticas, além de funções “clássicas” que descrevem quantidades que variam continuamente. Por exemplo, as matrizes e as sequências aritméticas e geométricas podem ser vistos como funções. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 7)

A primeira grande ideia considerada como sendo essencial pelos autores nos faz refletir que o conceito de função é bastante pertinente para os alunos, pois o mesmo possui muitas aplicações, por ser um conceito amplo. As aplicações ocorrem tanto em contextos sociais como dentro da própria Matemática, como no caso das matrizes, das sequências e de vários conceitos geométricos (as fórmulas para calcular a área das figuras planas, entre outros); além de possuir aplicação em outras ciências como a Física (o cálculo feito para encontrar a velocidade média de um automóvel é dado

através de uma função).

A grande ideia 2, considerada como sendo uma das essenciais, é denominada de covariação e taxa de variação.

Funções fornecem um meio para descrever como relacionam quantidades que variam juntas. Podemos classificar, prever e caracterizar vários tipos de relações, compreendendo como a taxa de variação varia com respeito a outra. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p.7)

Quando se trabalha numa perspectiva onde se analisa a covariação, é dada ênfase na mudança que ocorre entre as duas grandezas que estão variando juntas, não é dada tanta importância às regras que associam x a $f(x)$. Acreditamos que seja importante introduzir o conceito de função fazendo com que os alunos compreendam os conceitos de covariação e taxa de variação, mostrando como duas grandezas variam entre si.

Mais um ideia considerada essencial para o conceito de função é a grande ideia 3, que trata das famílias de funções.

As funções podem ser classificadas em diferentes famílias de funções, cada uma com suas próprias características únicas. Famílias diferentes podem ser usadas para modelar diferentes fenômenos do mundo real (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 7).

Dentro do conceito de função existem várias famílias e cada uma delas possui suas próprias características, sendo que as situações do mundo real vão ser modeladas tomando como referência uma das famílias, de acordo com a situação particular.

A grande ideia 4, oferece algumas discussões sobre combinação e transformação de funções.

As funções podem ser combinadas através da adição, subtração, multiplicação, divisão e da composição delas. Funções às vezes têm inversas. As funções podem ser analisadas muitas vezes, visualizando-os como sendo feitas a partir de outras funções. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 7).

Dessa forma, as funções podem ser vistas de diferentes maneiras podendo facilitar o entendimento pelos alunos. Essa técnica é muito usada em toda a Matemática, onde desmontamos e analisamos, por partes, as funções. Estas por sua vez, podem ser combinadas, divididas e transformadas em várias formas diferentes, permitindo fazer uma análise mais detalhadas.

A grande ideia 5 explicita as representações múltiplas de funções.

Funções podem ser representadas de várias formas, incluindo a forma algébrica (simbólico), representações gráficas, verbais e tabulares. Ligações entre essas diferentes representações são importantes para estudar as relações e mudanças. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 8).

Sobre a grande ideia 5 percebemos que cada uma das representações deve ser trabalhada em conjunto uma com a outra, não privilegiando uma única representação. Percebemos que muitas vezes o ensino de função na escola tem privilegiado as expressões algébricas em detrimento das outras representações, acarretando um

ensino de procedimentos algorítmicos e não levando o aluno a compreender o conceito. Cada uma das representações é apenas uma maneira diferente de expressar funções, porém de grande importância, pois permite que o aluno desenvolva a compreensão completa desse importante conceito.

Na nossa pesquisa, as cinco grandes ideias essenciais para o desenvolvimento do conceito de função, ajudaram a nos fundamentar e, a partir disto, percebemos detalhes importantes, a serem considerados, durante a intervenção com os alunos. Reforçamos o que percebíamos sobre a importância do conceito de função; vimos que é mais adequada para o nível da pesquisa a introdução do conceito de função, considerando os aspectos de covariação e taxa de variação; Compreendemos que cada família de função tem sua devida aplicação para modelar uma situação cotidiana e que cada uma delas tem características próprias; ainda, fortalecemos a ideia de que quando fazemos algumas combinações nas funções pode-se facilitar o entendimento dos alunos; e por fim, as diferentes representações que uma função pode assumir, sem que se mude a função, faz com que a compreensão do conceito se torne mais amplo e adequado.

RESOLUÇÃO, PROPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO DE PROBLEMAS

Uma das formas, que acreditamos que favoreça o aluno a aprender a aprender é a utilização da metodologia de ensino aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. Para Ronau, Meyer e Crites (2014) a abordagem de ensino através da resolução de problemas faz com que os alunos se tornem ativos no processo de aprendizagem e conseguem avaliar seu próprio trabalho. Diante disto, para a realização de nossa intervenção em sala de aula, fizemos a opção por esta metodologia, decorremos a seguir alguns aspectos sobre esta maneira de trabalhar o conteúdo matemático.

Destaca-se como início das pesquisas com resolução de problemas o trabalho de George Polya em seu livro “A arte de resolver problemas” (1994, 1ª ed. em 1945), onde propõe um método em quatro etapas para a resolução de problemas: 1º) compreender o problema, 2º) elaborar um plano, 3º) executar o plano, 4º) fazer o retrospecto ou verificação da solução do problema original. Cada uma dessas etapas se subdivide outras.

Na década de 80 o NCTM (Conselho Nacional de Professores de Matemática), entidade norte-americana, apresentou um documento “*An Agenda for Action*” (Uma Agenda para Ação), que trazia que “a resolução de problemas deveria ser o foco da matemática escolar nesta década” (NCTM, 1980, p. 1). Só foi a partir dessa década que a resolução problema começou a ser destacada como uma metodologia de ensino.

A década de 90 foi considerada como sendo a mais produtiva em pesquisas sobre a metodologia de resolução de problema, no Brasil e no Mundo. Andrade (1998)

afirma que a resolução de problemas é assumida como uma metodologia de ensino, como um ponto de partida e um meio de se ensinar matemática.

Desta forma que demos início a intervenção de nossa pesquisa, colocando para os alunos problemas antes mesmo de falar e expor para eles a formalização do conteúdo de função. Estes problemas continham um nível que eles eram capazes de resolver, mesmo sem ter visto nada de função, mas possuía as ideias essenciais para a compreensão do conceito.

As definições de Onuchic (1999), Dante (1988), Lester (1980) e dos PCN (1997b) para o que seja um problema matemático convergem, todas elas indicam que só temos um problema quando não temos a solução de imediato, muito embora, temos a vontade de encontrá-la. Percebam que para determinado indivíduo determinada situação pode ou não, ser um problema, visto que para o indivíduo que já sabe o caminho para a resposta a situação configura-se em um exercício.

Ao fazer leituras sobre a metodologia de resolução de problemas, vamos perceber que existem diversas concepções, cada qual com sua contribuição, as quais vêm sendo aprimoradas a longo do tempo. Entretanto destacaremos as três concepções de Schroeder e Lester (1989, p. 31 – 34): ensinar sobre resolução de problemas; ensinar a resolver problemas; e ensinar matemática através da resolução de problemas.

A terceira concepção é que adotamos para nosso trabalho em sala de aula. Nesta concepção o problema matemático é tido como ponto de partida que leva o aluno a compreender o conteúdo, o ensino estar concentrado no aluno, ele é o protagonista, aonde vai construindo seu conhecimento do decorrer do processo de resolução do problema, cabendo ao professor mediar este processo e formalizar o conteúdo ao final.

Percebemos que esta terceira concepção apresenta a resolução como uma metodologia de ensino de Matemática, o qual nos apresenta um caminho para se ensinar Matemática e não apenas resolver problemas.

Outro aspecto que vale a pena citarmos aqui e que acreditamos que possa levar o aluno a compreender o conteúdo é a exploração de problemas. Segundo Andrade (1998) durante o trabalho com a exploração de problemas inicialmente é dado o problema para os alunos, que realizam o trabalho sobre ele, seguidamente o aluno junto com o professor discutem o trabalho que aluno fez em um processo de reflexão, podendo a partir desta chegar à solução do problema, a despertar novos problemas, até resgatar novos conteúdos, levando a outras reflexões e sínteses. O autor constrói o seguinte esquema para caracterizar processo de exploração de um problema: Problema-Trabalho-Reflexões e Síntese (P-T-RS).

Em nosso trabalho em sala de aula percebemos que nossa pesquisa vai além da resolução de problemas matemáticos. Na metodologia de ensino aprendizagem de Matemática através de resolução de problemas podemos destacar a proposição de problemas. Ernest (1996) considera a proposição de problemas como sendo essencial em sala de aula, em suas palavras: “A matemática escolar para todos deve estar

relacionada com a formulação e resolução de problemas” (p. 28).

Pudemos ao longo de nossa intervenção levar nossos alunos a propor problemas. Acreditamos que quando o aluno formula seus próprios problemas, estamos trabalhando uma atividade matemática que faz o aluno pensar matematicamente.

Segundo English (1997) a proposição de problemas consiste na formulação de novos problemas que dizem respeito a uma situação particular, um conteúdo. Para o autor a proposição de problemas possibilita ao professor perceber como o aluno está compreendendo o conceito e processos matemáticos e ainda percebe como se encontra a criatividade do aluno.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Durante a intervenção em sala de aula que totalizaram 23 encontros fizemos uma descrição detalhada e análise das atividades trabalhadas. Dividimos as atividades em quatro seções com o intuito de direcionar o leitor. Na primeira seção abordamos atividades com o objetivo de introduzir o conceito de função; a segunda seção trata da representação gráfica; na terceira, as atividades levaram a institucionalização (formalização) do conceito de função; e a última abordou uma das famílias de função - a Função Afim.

Selecionamos um encontro como uma amostra de um recorte de nossa intervenção que venha a ser representativo deste trabalho.

2º Encontro (Duas Aulas) - Dia 09/05/2013

A aula foi iniciada pedindo aos alunos que se dividissem em grupos de três pessoas, que poderiam ser os mesmos da última atividade, mas não tinha problema se quisessem permutar.

Foi entregue o roteiro da Atividade 2 e solicitado que eles lessem o enunciado da questão e tentassem resolvê-la.

Atividade 2 – O preço da passagem de ônibus:

O preço da passagem de ônibus entre as cidades de Lagoa Seca e Campina Grande é R\$ 2,25. Com base nesse dado, construa uma tabela, relacionando o valor a ser pago com o número de passagens.

Agora responda as seguintes questões:

- a) Quanto uma pessoa pagaria por dia se morasse em Lagoa Seca e trabalhasse em Campina Grande? E em uma semana? E em um mês?
- b) É possível saber a quantidade de passagens pagas, se o valor total pago corresponde a R\$ 54,00?
- c) Quais as grandezas envolvidas nessa situação?
- d) É possível estabelecer uma relação matemática que possa expressar essa situação? Qual?
- e) Em sua opinião, o preço da passagem de ônibus entre Lagoa Seca e Campina Grande é justa? Por quê?

A atividade tinha como objetivo fazer com que os alunos construíssem uma tabela que relacionasse as grandezas envolvidas na situação, dessa forma se familiarizando com aspectos de correspondência e relação. Na atividade foi trabalhada as representações tabular, algébrica e verbal.

Logo quando entregamos o roteiro da atividade aos alunos, começaram logo a fazer questionamentos.

Percebemos que os alunos sentem certa insegurança em realizar o que se pede sozinho, para itens claros e fáceis, como no caso quando se pede para construir uma tabela, os alunos ainda ficam inseguros e perguntam como fazer. Portanto, há uma forte dependência dos alunos para com o professor, eles perguntam como proceder a cada passo. Eles tinham dificuldades de ir adiante na resolução da atividade sem que houvesse consulta ou afirmação do professor. Notamos nisso uma falta de um pensar metacognitivo. Sobre essa insegurança Chevallard, Bosch e Gascón (2001) tratam “[...] os alunos tendem a delegar ao professor a responsabilidade de suas respostas, como se não importasse a eles o fato de serem verdadeiras ou falsas; como se o único objetivo de sua atuação fosse responder as perguntas do professor [...]”.

Esta atividade gerou várias discussões, como por exemplo, os alunos questionaram quantos dias da semana a pessoa da situação trabalhava. Notamos grande envolvimento dos alunos nas discussões que o problema gerou. Quando se trabalha com problemas que fazem parte do cotidiano dos alunos, os mesmos se sentem mais envolvidos e participativos, provocando neste caso autonomia.

Nesta atividade os alunos perceberam que uma mesma situação pode possuir mais de uma representação, pois nela pudemos trabalhar com as representações tabular, algébrica e verbal. Há uma facilidade de desenvolver a grande ideia 5 de Cooney, Beckmann e Lloyd (2010) sobre as representações de funções. Percebemos, que apesar de os alunos não fazerem a representação da forma considerada mais

adequada, eles compreenderam a importância que a taxa de variação tem para a construção do modelo - desenvolvimento da grande ideia 2, sobre a covariação e taxa de variação

Os estudantes puderam dar suas opiniões com respeito a uma temática de interesse local, gerando dessa forma julgamento crítico da situação, o que percebemos nas respostas do que achavam sobre o preço da passagem de ônibus entre Lagoa Seca e Campina Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que trilhamos nos faz acreditar que o nosso objetivo foi alcançado, uma vez que os alunos aceitaram bem a proposta da nova metodologia. Acreditamos que a resolução de problemas fez com que os alunos compreendessem melhor o conteúdo de função, e, portanto esta metodologia contribuiu significativamente para o ensino do professor e aprendizagem do aluno, referente ao conceito em estudo.

Com relação às representações múltiplas de funções, notamos que os alunos identificam com facilidade a representação verbal das situações e obtém os valores da variável dependente e independente usando esta representação. O uso da representação verbal e tabular o ajuda para fazer a passagem para a representação algébrica. Mas, de modo geral as representações eram na maioria das vezes mediadas pela representação tabular, uma vez que usavam a tabela para intermediar a representação algébrica e gráfica, isto mostra dependência dos alunos a esta representação.

Com relação ao que Cooney, Beckmann e Lloyd (2010) consideram como as grandes ideias essenciais do conceito de Função, percebemos que tenha ficado claro para os alunos: a grande aplicabilidade do conceito de função; a percepção de que quando o valor de uma variável mudava ocorria o mesmo com a outra e; tiveram a oportunidade de perceber que uma função pode ser representada de maneiras distintas, sem deixar de ser a mesma função.

Pudemos realizar um estudo em torno do tema função, o qual permitiu que elaborássemos e aplicássemos uma sequência de atividade em sala de aula, desta forma fornecemos uma maneira de introduzir o conceito de função através de problemas que geram as discussões sobre as ideias essenciais do conteúdo, sem que seja necessário, de início, já apresentar as definições formais e que devem ser construídas pelos alunos durante o processo em sala aula. Não fornecemos apenas a sugestão para o desenvolvimento do conceito de função, mas também a discussão dos resultados da utilização deste em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. **Ensino-aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e descodificação de problemas e a multicontextualidade da sala de aula.** (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Rio Claro: IGCE, UNESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar Matemáticas: O Elo Perdido entre o Ensino e a Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONNEY, T. J.; BECKMANN, S.; LLOYD, G. M. et al. **Developing an essential understanding of functions: fo teaching mathematics in grades 9-12.** Reston: NCTM, 2010.
- DANTE, Luiz Roberto. **Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática.** Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência, 1988.
- ENGLISH, L. D. **The development of fifth-grade children's problem-posing abilities.** Educational Studies in Mathematics, v. 34, n. 3, p. 183-217, 1997.
- ERNEST, P. Investigações, resolução de problemas e pedagogia. In: ABRANTES, P; LEAL, L. C.; PONTE, J. P. **Investigar para aprender Matemática** (textos selecionados). Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1996. p. 25-48.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LESTER, F. K. Research in mathematics problem solving. In: Shumway, R. J. (Ed.). **Research in mathematics education.** Reston: NCTM, 1980. p.286-323.
- NCTM. **An agenda for action.** Reston: NCTM, 1980.
- ONUCHIC, L. R. O ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-218.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- RONAU, R. N.; MEYER, D.; CRITES, T. **Putting Essential Understanding of Functions into Practice in Grades 9–12.** Reston: NCTM, 2014.
- SHROEDER, T. L.; LESTER JR., F. K. Developing understanding in mathematics via problem solving. In: TRAFTON, P. R.; SHULTE, A. P. (Ed.). **New directions for elementary school mathematics.** Reston: NCTM, 1989. p. 31-32.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR

Daniel Luciano Gevehr

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
Taquara - RS

Darlã de Alves

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
Taquara - RS

RESUMO: Analisa-se o ensino da cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Iniciamos o estudo, a partir de um levantamento que procurou reunir publicações nacionais sobre o tema da cultura afro-brasileira e africana. A partir deste levantamento, discutimos as diversas possibilidades de abordagem do tema são tornadas obrigatórias a partir da publicação da Lei 10639/2003. A Lei que determina o ensino de cultura afro-brasileira e africana na educação básica permite a proposição de ações e práticas pedagógicas, que tratam da cultura afro-brasileira e africana a partir de projetos interdisciplinares no currículo escolar. Para tanto, discutimos a aplicação de uma proposta interdisciplinar realizada em uma escola da rede municipal de Campo Bom (RS).

PALAVRAS-CHAVE: Educação étnico-racial.

História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: We analyze the teaching of Afro-Brazilian and African culture in the school context, from an interdisciplinary perspective. We began the study, based on a survey that sought to gather national publications on the subject of Afro-Brazilian and African culture. From this survey, we discuss the various possibilities to approach the theme are made mandatory as of the publication of Law 10639/2003. The Law that determines the teaching of Afro-Brazilian and African culture in basic education allows the proposition of actions and pedagogical practices that deal with Afro-Brazilian and African culture from interdisciplinary projects in the school curriculum. For that, we discussed the application of an interdisciplinary proposal carried out in a school in the municipal network of Campo Bom (RS).

KEYWORDS: Ethnic-racial education. Afro-Brazilian and African History and Culture. Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

Acabar com o pensamento de um modelo único de ensino é um dos grandes desafios na formação de professores Araújo e Yoshida (2016). No campo da educação há necessidade

de se estar atento às diversas mudanças, aberto a novos conhecimentos e abordagens que auxiliem no processo de redefinição da profissão e de melhor compreensão da prática, criando assim, novas estratégias de aprendizagem, atendendo às demandas do saber e da sociedade, em constante mudança.

Um assunto que vem promovendo inúmeros debates e reflexões é o que se refere à educação étnico-racial. Inserida no currículo escolar por meio da Lei 10639/2003, traz a perspectiva de uma educação para equidade racial, através da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A aprovação desta normativa tem provocado uma reflexão sobre o currículo instituído em nossas escolas, que, historicamente, tem negligenciado as diferenças culturais e valores civilizatórios africanos e afrodescendentes em nossa sociedade (MOREIRA e SANTANA, 2013).

Buscaremos responder, com este estudo, a seguinte questão problema: *O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas está sendo realizado de forma interdisciplinar? Ou apenas abordado pelas disciplinas de história e ou literatura?* Nesse sentido, discutimos possibilidades de trabalho com a temática, no contexto da educação básica brasileira, contribuindo assim, para o diálogo sobre as estratégias de ensino. Alinhada a questão problema se traçou o objetivo geral, que é de discutir possibilidades pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana empregados nas escolas de educação básica, a partir da alteração da LDB com a normativa da Lei 10639/2003 e como essas questões podem se articular com os conteúdos e ações desenvolvidas pelas diferentes disciplinas do currículo escolar.

A justificativa para esta pesquisa é de que a alteração da LDB, proposta pela Lei 10639/2003, dá início a uma nova abordagem sobre a diversidade cultural no ambiente escolar. Anteriormente a esta determinação, o currículo de história abordava a cultura afro-brasileira e africana na perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos.

A escola onde foi realizada a prática, está situada na região do Vale do Rio do Sinos, em Campo Bom (RS) e pertence à rede municipal de ensino. Possui turmas apenas dos anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º anos. Situada em um bairro de classe média da cidade, Genuíno Sampaio, cujo mesmo dá nome à escola, a instituição atende 108 alunos de nove diferentes bairros da cidade de Campo Bom (RS). Entre os alunos estão distribuídos 63 meninas e 45 meninos, sendo 60 deles brancos e 48 pretos ou pardos, segundo o censo escolar 2015. Em seu grupo de trabalho a escola possui 25 funcionários, onde destes 18 professores. No documento balizador para a construção do currículo da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), consta como filosofia da escola o respeito à diversidade humana, social, econômica e étnica. Dando justificativa à iniciativa de realização deste trabalho interdisciplinar com o objetivo de evidenciar a cultura afro-brasileira em um contexto de diversidade.

Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), Campo Bom possui uma grande

parcela de afro-brasileiros em sua população, advindos de algumas regiões do Estado. Isto contribuiu para a formação da diversidade étnica cultural da população residente no município. Já a escola selecionada para a prática, contempla alunos oriundos de nove bairros da cidade. Possuindo alunos de todas as esferas sociais, seja de vulnerabilidade social à média alta. Conseqüentemente, este público de alunos se caracteriza pela diversidade cultural.

2 | O PERCURSO DA PESQUISA

Procurando contextualizar a discussão à qual nos propomos, realizamos uma revisão sistemática sobre o tema em questão e que traz uma análise de artigos científicos publicados em periódicos nacionais, assim como da análise de conteúdo, apresentados nestas publicações. Para selecionar os artigos científicos utilizados nesta pesquisa fez-se uso das palavras-chave “Educação étnico-racial. Ensino. Cultura afro-brasileira. Cultura africana.” entre o período de 2003 a 2015.

Por meio desta seleção foram encontrados 37 artigos científicos, que em seguida foram estudados para verificar sua pertinência para a pesquisa e se abordavam em seu estudo alguma ferramenta de ensino da Cultura afro-brasileira e africana. Entre estes 19 artigos abordavam alguma ferramenta de ensino, e a partir desses artigos desenvolveu-se um estudo detalhado. Os artigos que compõem este estudo foram selecionados na base de dados *Scielo* e *Periódicos Capes*.

Ressaltamos que o objetivo de nossa pesquisa não é evidenciar apenas as produções da área de história, mas também de outras áreas, como a literatura, a geografia, as artes, uma vez que o próprio objetivo do trabalho já evidencia seu caráter interdisciplinar, trazendo a ideia “da interdisciplinaridade para além das aulas de história”.

É importante ressaltar que outras bases de dados foram consultadas na pesquisa, tais como a ANPUH – Associação Nacional de História, através do seu periódico, a *Revista Brasileira de História* e a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por meio da sua publicação trimestral, que é a *Revista Brasileira de Educação*. Estas, por sua vez, estão diretamente ligadas à base de dados Scielo, e conseqüentemente a busca realizada nesta última base citada engloba produções disponíveis nas edições publicadas da *Revista Brasileira de História* e na *Revista Brasileira de Educação*.

A Associação Nacional de História – ANPUH que é responsável pela publicação da *Revista Brasileira de História* e pela *Revista História Hoje*, também foi consultada através da base de dados dos seus periódicos, a fim de amparar a discussão e fomentar o debate sobre a temática abordada. Nelas foram encontradas diversas produções com a temática racial.

Porém estas produções tratavam essencialmente do negro durante o período

escravagista – ou seja, na condição de escravo – não abordando diretamente a educação étnico-racial. Dessa forma, deixamos claro que a pesquisa não teve como objeto de investigação as produções científicas resultantes dos GT's (Grupos de Trabalho) da ANPUH e da ANPEd – nos quais evidentemente existe produção sobre o tema em questão – mas sim as publicações de seus periódicos oficiais. Vale ressaltar, no entanto, que duas edições da *Revista Brasileira de História* abordaram a etnia negra, em forma de Dossiê Temático. O quadro 1 indica as publicações da edição nº52 da RBH:

Artigos	Periódico	Temática	Volume	Nº	Ano
Escravos daqui, dali e de mais além: o tráfico interno de cativos em Constituição (Piracicaba), 1861-1880.	RBH	Escravidão	26	52	2006
As muitas faces do compadrio de escravos: o caso da Freguesia de São José dos Pinhais (PR), na passagem do século XVIII para o XIX.	RBH	Escravidão	26	52	2006
Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII).	RBH	Escravidão	26	52	2006
Esperanças e desventuras de escravos e libertos em Vitória e seus arredores ao final do século XIX.	RBH	Escravidão	26	52	2006
Cartas de alforria: “para não ter o desgosto de ficar em cativo”.	RBH	Escravidão	26	52	2006
A morte do senhor e o destino das famílias escravas nas partilhas: Campinas, século XIX.	RBH	Escravidão	26	52	2006
A África carioca em lentes europeias: corpos, sinais e expressões.	RBH	Escravidão	26	52	2006
Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano.	RBH	Escravidão	26	52	2006

Quadro 1

Fonte: Adaptado pelos autores.

Já o quadro 2 mostra as produções da edição nº69, que tem por temática o pós-abolição. No quadro apresentamos os títulos dos artigos publicados na edição da revista:

Artigos	Periódico	Temática	Volume	Nº	Ano
No ritmo do Vagalume: culturas negras, associativismo dançante e nacionalidade na produção de Francisco Guimarães (1904-1933).	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015
Revisitando “Família e Transição”: família, terra e mobilidade social no pós-abolição: Rio de Janeiro (1888-1940).	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015

Sr. Sidão Manoel Inácio e a conquista da cidadania: o campesinato negro do Morro Alto e a República que foi.	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015
Teodoro Sampaio e Rui Barbosa no tabuleiro da política: estratégias e alianças de homens de cor (1880-1919).	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015
Campos do pós-abolição: identidades laborais e experiência “negra” entre os trabalhadores do café no Rio de Janeiro (1931-1964).	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015
As heranças do Rosário: associativismo operário e o silêncio da identidade étnico-racial no pós-abolição, Laguna (SC).	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015
Os perigos dos Negros Brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920)	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015
O legado das canções escravas nos Estados Unidos e no Brasil: diálogos musicais no pós-abolição.	RBH	Pós-abolição no Mundo Atlântico	35	69	2015

Quadro 2

Fonte: Adaptado pelos autores.

Também a *Revista História Hoje* traz em sua primeira edição do ano de 2012 um dossiê sobre o *Ensino de História da África e cultura afro-brasileira*. Estas produções contribuem, à luz do ensino de história, para a melhor compreensão e disseminação da educação étnico-racial nos currículos escolares.

Lembramos que para a análise dos artigos, inicialmente observou-se os títulos das obras e verificou-se que as palavras “Educação étnico-racial. Cultura afro-brasileira. Ensino. Cultura africana.” predominaram devido ao fato de terem sido estas as palavras que foram usadas como critério de seleção dos artigos. Posteriormente, verificou-se quais artigos possuíam uma ferramenta de ensino ou atividade aplicada, abordando a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Foram observados também, os métodos utilizados pelos autores para concretizarem seus estudos. Estes métodos, bem como sua frequência nos artigos, estão elencados na Tabela abaixo:

Método	Frequência	Porcentagem
Simulação	-	0 %
Pesquisa bibliográfica	5	27 %
Estudo de caso múltiplo	-	0 %
Survey	-	0 %
Estudo de caso	14	73 %
Não especificado	-	0%
Documental	-	0 %
	19	Total = 100%

Tabela 2 – Métodos de pesquisa usados nos artigos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2 evidencia que o método mais utilizado para a efetivação dos estudos foi o método estudo de caso, seguido pelo método de revisão bibliográfica. Desta forma, evidencia-se que a maioria dos estudos, parte de situações-problema que particularizam determinados recortes espaciais ou temporais. Através destes recortes, é que o tema é aprofundado.

No caso da Tabela 3, apresentada abaixo, classificamos o tipo de abordagem realizada sobre o tema ensino da cultura afro-brasileira e africana. Para tal levantamento, consideramos o período posterior à implantação da Lei (2003) que obriga o ensino dessas culturas na educação básica.

Autor	Abordagem de tema
BARBOSA, Carla Cristina <i>et al.</i>	Oficinas de cinema; Oficinas de dança; Oficinas de música; Gincana.
FERREIRA, Cléa Maria da Silva.	Literatura;
VALENTE, Ana Lúcia	Debates; Teatro.
FERNANDES, José Ricardo Oriá	Literatura;
CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza <i>et al</i>	Literatura;
PEREIRA, Júnia Sales	Literatura;
PACÍFICO, Tânia Mara	Literatura;
COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França	Literatura;
GOMES, Ilma Lino	Literatura;
AGUIAR, Janaina Couvo Teixeira Maia de; AGUIAR, Fernando José Ferreira.	Literatura;
VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e	Literatura;
COELHO, Fares Frades; COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves	Literatura;
ROSA, Maria Cristina	Manifestações artísticas de artes plásticas;
MOREIRA, Marcos Alves; SANTANA, José Valdir Jesus de	Literatura;
GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; Tatiane de ANDRADE	Literatura; Concurso de beleza;
COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar	Manifestações artísticas de dança, canto e artes plásticas; Concurso de beleza;
PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva	Literatura;
SULEIMAN, Bianca Barbosa	Cinema; Literatura;
CARDOSO, Salete Rodrigues; FEITOSA, Diane Mendes	Literatura;

Tabela 3: Abordagem do tema cultura afro-brasileira e africana

Fonte: Elaborado pelos autores.

Também a frequência com que cada tipo de abordagem aparece nestas publicações, pode ser observada na tabela que apresentamos logo abaixo. Através dela, percebemos uma clara preferência pela literatura, que é empregada na maioria

dos casos, como forma de se discutir o tema na área da educação. Esse aspecto permite observar a importância exercida pela literatura, em especial a literatura brasileira, que através de suas publicações, tem dado visibilidade às questões de africanidades no Brasil. Além disso, a literatura permite, através da ficção, a abordagem de temas associados às africanidades e que revelam, em grande parte, cenas e personagens do cotidiano brasileiro.

Abordagens de ensino	Frequência	Porcentagem
Manifestações artísticas de dança	2	8 %
Manifestações artísticas de canto	2	8 %
Manifestações artísticas de artes plásticas	1	3,5 %
Manifestações artísticas de teatro	1	3,5 %
Concurso de beleza	2	8 %
Literatura	15	54 %
Cinema	2	8 %
Gincana	1	3,5 %
Debates	1	3,5 %

Tabela 4 - Frequência das abordagens de ensino da cultura afro-brasileira e africana

Fonte: Elaborado pelos autores.

A escola, como instituição social voltada ao ensino, constitui-se como um dos principais espaços de formação dos indivíduos e encontra-se, centralmente envolvida na questão da diversidade racial existente na sociedade brasileira. Sendo pública, de todos e para todos, expõe uma prática contraditória ao privilegiar a cultura ocidental, quando, em parte, abstém-se aos demais pilares étnicos e culturais que compõem a base do ser brasileiro.

A reforma constitucional incitou a reformulação das Diretrizes e Bases que regem a Educação Nacional. Assim, através do debate democrático com a comunidade educacional, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada e está em vigor atualmente com algumas alterações (ARANHA, 2006). Dentre as diversas mudanças, visou-se atender, por demanda, aos movimentos sociais quanto à temática de valorização à diversidade cultural e combate às desigualdades, privilegiando assim a pluralidade sociocultural, característica do povo brasileiro. Baseando-se no princípio ético de uma educação igualitária e inclusiva que considere a todos como sujeitos ativos na cultura, sem discriminar a qualquer grupo étnico (KADLUBITSKI e JUNQUEIRA, 2009).

Compreendendo a educação como principal pilar da sociedade contemporânea – detentora do poder de reafirmar ou não as relações existentes – ela não é um espaço neutro, devendo assim ser compreendida como dinâmica e espaço de transformação. A partir desta perspectiva e da militância do movimento negro e de outros setores, em 2003 foi realizada para o campo educacional, a inclusão da Lei 10.639/2003 que altera a LDB:

O art. 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A LDB, Lei de 9394/1996, traz em seu primeiro artigo a afirmação de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (MOREIRA e SANTANA, 2013). Assim entendemos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e caracteriza uma significativa etapa da nossa formação histórica (MOREIRA e SANTANA, 2013).

Integrar culturas é seguir por um caminho “pedregoso”, porém não intransponível. O propósito neste caso é tornar visível socialmente à importância da cultura africana no decorrer da formação étnica brasileira. É fixar na sociedade a reflexão histórica a respeito da significância da influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do país. Este exercício social passou a ser defendido tardiamente no Brasil, devido não somente a grande extensão territorial, mas principalmente pela indiferença intencional oferecida a esta questão (GUEDES, NUNES e ANDRADE, 2013).

Promover a descolonização do saber e dar outra possibilidade de visão – que não seja eurocêntrica – é urgente para que esta meta seja atingida. Não se pode apenas acrescentar e ministrar novos conteúdos e acreditar que estamos – com isso – contribuindo para a formação escolar livre de discriminações raciais. Precisamos revisar esses conteúdos que de alguma forma reforçam o preconceito racial inferiorizando o negro (COSTA e DUTRA, 2009).

Para efetivar a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o tema e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas pode contribuir para melhorar a aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo (PACÍFICO, 2008).

Cardoso e Feitosa (2015), por seu turno, alertam que a qualificação dos professores se torna urgente e necessária, haja vista que se constituem agentes responsáveis pelas discussões para combater, no ambiente escolar, o preconceito e toda a forma de discriminação social que têm sofrido as pessoas que se encontram à margem da sociedade. Completam dizendo que é necessário que a qualificação docente seja propiciada e incentivada no sentido de formar professores que reflitam criticamente sobre o seu fazer pedagógico.

Mesmo pressupondo ações interdisciplinares, o ensino de história é, no caso dessa regulamentação, considerado campo estratégico. O ensino de história relaciona-se com movimentos e processos de manipulação da memória e com diferentes tentativas de reconfiguração identitária em seus variados matizes (PEREIRA, 2008).

Em relação às práticas pedagógicas que contemplem a Lei 10693/2003, na disciplina de Geografia, Costa e Dutra (2009) defendem que a Geografia tem fundamental importância no processo de entendimento de mundo. E que o ensino analítico desta ciência pode propiciar a desconstrução destas formas hierarquizantes e preconceituosas de enxergar o mundo. Para posicionar-se no mundo o indivíduo precisa conhecê-lo. Através do estudo da Geografia pode-se percorrer o continente africano – não apenas pela descrição do espaço ou pela historicidade dos acontecimentos na África – pela visão do europeu. A construção destas possibilidades, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, é um exercício reflexivo de inserção de humanidade na educação (COSTA e DUTRA, 2009).

Já no ensino de Matemática, contribuindo com os expostos das práticas pedagógicas (KOLODZIEISKI, 2013) afirma que assim como as demais ciências, a Matemática faz parte de conhecimento e da aprendizagem dos indivíduos ao longo da vida escolar, assim ela também pode ser ensinada para além dos números, fórmulas e demonstrações e também é elemento importante para compor a aprendizagem da diversidade de cultura.

Como prática pedagógica a autora defende que na abordagem da origem dos sistemas de numeração, os números, contagem, medida, o professor ao ensinar contempla muitas vezes a história e cultura das civilizações egípcia, romana, maia e entre outras. Dessa mesma maneira quando os alunos iniciam a aprendizagem de contagem se aprende um pouco de história, assim também se pode relacionar a história e a cultura africana valorizando a cultura deste grupo e contribuindo para a mudança da sociedade através do estudo das curiosidades, das diferenças, da reflexão, da história e da cultura africana (KOLODZIEISKI, 2013).

Também no ensino das Artes Plásticas, (ROSA, 2012) afirma que quando o professor apresenta para seus alunos a arte europeia e estadunidense – como representação hegemônica da arte, sem propiciar o estudo de outras culturas – o professor está afirmando as relações de poder, racismo e estigmatização e distanciando-se de uma política inclusiva. O professor de arte tem encontrado na antropologia fonte para alimentar sua formação no que diz respeito à compreensão das artes plásticas afro-brasileiras, podendo explorar forma, estilo, cores, simbolismo, contexto e representação.

Verrangia e Silva (2010) nos mostram a aplicabilidade de práticas pedagógicas que relacionam o ensino da disciplina de ciências naturais e biologia à temática da educação étnico-racial. Atendendo a normativa federal e abordando de forma específica o tema na disciplina, os autores citados anteriormente relacionam cinco conteúdos a serem trabalhados: a) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b)

Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais; e) Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

Neste estudo, os autores mencionam, ainda, sobre a necessidade dos cursos de formação de professores em Ciências instigarem o questionamento dos processos de seleção dos conteúdos conceituais e procedimentais, para que de fato os cursos possam preparar professores para lidar pedagogicamente a com a diversidade étnico-racial.

É importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas, em virtude da marcante diversidade em seu interior. Porém, não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que o processo de educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Nesta discussão, cada um dos autores traz uma experiência de abordagem, discutindo proposições de atividades pedagógicas dentro de uma disciplina específica. Fernandes (2005), por sua vez, ressalta a importância da abordagem em caráter interdisciplinar, na qual o tema perpassa as disciplinas de forma a interligar os conhecimentos gerados através de suas práticas pedagógicas. Trata-se, de um trabalho árduo, quando nos deparamos com currículos tradicionais de ensino. Para nos ajudar a pensar sobre esse desafio, o pensamento construtivista de Piaget (1973, p.142) apresenta um conceito claro sobre a interdisciplinaridade, enquanto “Uma colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo”.

No Brasil, a CAPES também dialoga sobre esta questão, propondo um conceito sobre a interdisciplinaridade, visto que no âmbito em que opera, já realizou algumas mudanças para a definição correta das atividades e conceitos, sendo compreendida como. Neste sentido, para a CAPES (2013, p.12), a interdisciplinaridade se caracteriza pela “[...] convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas [...]”.

Partindo destas definições – tanto do campo da educação quanto da própria CAPES – onde a interdisciplinaridade constrói conhecimento dos mais diversos saberes, frutos da complementação de duas ou mais ciências, que de forma conjunta abordam determinado tema é que foi criado o projeto “A AFRICANIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: DA LUDICIDADE ÀS RELAÇÕES PESSOAIS”. Pensado pela coordenação pedagógica da escola localizada em Campo Bom (RS), como forma de atender a normativa federal da lei 10639/2003, foi proposto um trabalho

que permitisse a interação das disciplinas na construção das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Com o objetivo de abordar, discutir e refletir sobre a questão da diversidade cultural, num processo de identificação com as identidades culturais (AMARO, 2015) – tendo como referencial a cultura de matriz africana –, é que as diferentes disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Genuíno Sampaio, buscaram estabelecer um diálogo interdisciplinar. As disciplinas envolvidas foram *Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Brasileira, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Educação Física, Música, Matemática, História, Geografia e Informática*.

A partir disso estruturou-se o projeto, que contou, num primeiro momento, com reuniões que envolveram diretamente os professores responsáveis pelas disciplinas. Em sua metodologia foram realizados três encontros para a discussão das atividades a serem propostas. Em suas ações foram realizadas cinco atividades integradas, sendo organizadas por duas ou três disciplinas de forma conjunta, buscando assim, promover o diálogo e a prática interdisciplinar na escola. O projeto teve início no dia 13 de maio de 2015, data definida em razão da comemoração da assinatura da Lei Áurea, ocorrida em 1888, no contexto do Império.

A abordagem da temática através das atividades integradas realizou-se através de diferentes atividades. A Atividade 01, denominada de GRIÔT, envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Literatura. Nesta atividade os alunos são contextualizados em relação à cultura africana. Fauna e flora africanas e a chegada dos africanos ao Brasil. A figura *Griôt* [personagem importante na estrutura social da maioria dos países da África. É um guardião da tradição oral de seu povo, um especialista em genealogia e na história de seu povo. Tem como funções coletar e memorizar versos de antigas canções e épicos orais que são transmitidos geração após geração] interpretada por uma pessoa da comunidade, sr. Dorvalino Conceição, 68 anos, onde destes 50 anos em Campo Bom, relatou aos alunos como foi a chegada dos afro-brasileiros na cidade e na comunidade, através da polarização industrial que ocorreu na cidade em virtude da necessidade de mão de obra para as fábricas de calçados. O sr. Dorvalino também relatou aos alunos as dificuldades de inserção dos negros na comunidade genuinamente germânica de Campo Bom nos anos passados.

Já a Atividade 02, denominada de RITOS E MITOS, estiveram envolvidas as disciplinas de História, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Nesta atividade os alunos são contextualizados sobre o papel dos africanos na construção da cultura brasileira. Somos um país que culturalmente possui grande influência da cultura africana. Onde além de vocábulos, possuímos tradições brasileiras que são originárias da cultura africana. Assim como a culinária, ritmos musicais, danças e representações místicas, como as religiões de matriz africana que muito são discriminadas pelo desconhecimento da sua essência. Na etapa seguinte, a Atividade 03, intitulada MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, envolveu as disciplinas Ed. Física, Música e Ed.

Artística. Nesta atividade os alunos são contextualizados sobre as manifestações culturais brasileiras que tiveram origem através da cultura africana. Músicas; Danças; Máscaras africanas e todas as suas representações. É de compreensão popular que muitas das manifestações culturais brasileiras possuem sua origem em manifestações de origem africana. A capoeira como manifestação cultural de luta e dança; O samba como ritmo musical e prática dança, são alguns exemplos.

Atividade 04, chamada de RAÍZ “QUADRÁFRICA”, as disciplinas de Matemática e Informática buscaram promover um diálogo interdisciplinar, através do qual os alunos foram contextualizados e estimulados a pensar em relação aos jogos de raciocínio de origem africana, assim como algoritmos africanos. Em alguns países da África os jogos de tabuleiro estão diretamente ligados à tradição das famílias, passados de geração em geração. Entre alguns povos, estes jogos são reservados exclusivamente aos homens, e utilizado para resolver conflitos entre eles. Na sua abordagem inicial, o jogo chamado Yoté, que é um jogo de confronto estratégico entre dois jogadores, é ensinado às crianças quando estão aptas ao raciocínio estratégico. Elas costumam traçar o tabuleiro na areia, utilizando como peças pequenos cocos, sementes, pedras ou outro recurso facilmente encontrado.

Em outra perspectiva do projeto, a Atividade 05 contemplou a questão das OCAS MALOCAS E QUILOMBOS. Neste caso, as disciplinas de Geografia e Educação Artística foram as responsáveis pela execução das atividades. Nesta etapa, os alunos foram contextualizados sobre os territórios negros, no estado do Rio Grande do Sul e na comunidade de Campo Bom, bem como sobre as representações construídas e difundidas sobre estes lugares de memória. Foram apresentadas imagens que retratavam a chegada dos negros africanos ao Rio Grande do Sul. Em especial na capital, Porto Alegre. Alguns monumentos, que hoje, são reconhecidos como territórios afro-brasileiros. A estrutura e funcionamento dos quilombos, dos anos de escravidão aos dias de hoje. Assim como a vinda de afro-brasileiros de diversas regiões do estado para a cidade de Campo Bom, com o objetivo de trabalharem nas fábricas de calçados. Além disso, foram promovidos momentos com os alunos para se pensar sobre o papel do negro nas demais culturas, como a ítalo, a germânica, entre outras.

A última atividade diretamente ligada ao projeto foi a SEMANA DA DIVERSIDADE. A semana ocorreu em novembro, junto à Semana da Consciência Negra e durante este período foi realizada a exposição de trabalhos realizados nas atividades integradas. Pensada como culminância do projeto, nesta exposição cada trabalho desenvolvido pelos alunos em cada uma das atividades integradas foi exposto ao olhar dos próprios alunos, alunos de escolas vizinhas, e comunidade escolar, todos convidados para acompanharem a semana.

Não apenas com o intuito de contemplação, mas sim com o objetivo de reflexão, de reconhecimento da cultura de um povo que teve grande influência no desenvolvimento do nosso estado e país. Povo que, diante do olhar dos livros didáticos que ainda valorizam em predominância a cultura ocidental, reflexo do pensamento de grande

parte da nossa sociedade, é visto como inferior e muitas vezes em posição invisível. Não tendo, por consequência disso, o devido reconhecimento de sua importância em nossa história.

Trazendo também o exemplo de construção coletiva em sua abordagem interdisciplinar, na qual cada atividade foi pensada em conjunto, interligando disciplinas e agregando saberes. Neste contexto, a escola desempenhou um papel preponderante, na medida em que contribuiu – através da execução prática do projeto interdisciplinar – para a *construção social da identidade étnico-racial* (AMARO, 2015, p.127) no contexto escolar.

A avaliação deste projeto foi realizada de forma qualitativa, observando a participação dos alunos, o interesse na realização e envolvimento nas tarefas. As considerações finais – às quais a equipe envolvida com o projeto chegou – evidenciaram as limitações de se realizar um projeto de forma interdisciplinar dentro de um currículo mantido tradicional. Os docentes participantes destacaram o desafio de realizar atividades integradas interligando as disciplinas. Por outro lado, destacaram o envolvimento por parte dos alunos e da comunidade escolar, que se viu representada através das ações desenvolvidas pela escola.

Ações interdisciplinares como essa, permitem melhor compreender a dinâmica de funcionamento de ações possíveis, no caminho da educação transformadora. Ainda que partindo de um tema, originalmente situado na disciplina de História – uma vez que caberia a esta disciplina estudar e aprofundar a história e a cultura das sociedades – a trajetória percorrida pelos alunos e professores da escola nos mostrou a possibilidade de romper com os silêncios do passado.

A proposta desenvolvida permitiu reafirmar o papel da escola – em consonância com a sociedade em transformação – na superação do racismo. Nesta perspectiva, a família, a escola e a sociedade, constituídas através de uma dinâmica de relações, aparecem como um caminho possível na *superação do racismo e da intolerância* (AMARO, 2015, p.143) que muitas vezes ofuscam as diferenças que constituem a diversidade dos nossos tempos.

3 | COSTURANDO TEXTOS E CONTEXTOS

Esta pesquisa identificou que a partir da criação da principal política pública brasileira para a educação étnico-racial, a Lei 10639/2003, os currículos escolares passaram a abordar de forma mais abrangente a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Observa-se, ainda, neste mesmo contexto, que a partir de 2003, se difundem práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares, que buscam romper com os limites, até então definidos para cada disciplina. A disciplina de História aparece neste campo, como um elemento de interlocução para o trabalho interdisciplinar na escola.

Os artigos selecionados, na parte inicial da pesquisa, possibilitaram melhor

compreender como ocorrem as práticas voltadas ao atendimento da legislação que trata do ensino das questões de matriz cultural africana, em diversos contextos. A análise evidenciou que nos doze primeiros anos em que Lei 10639/2003 esteve em vigor, poucos trabalhos sobre a temática foram encontrados nas bases de dados pesquisadas. Em relação às práticas, constatamos que a inserção do tema nos currículos escolares vem sendo realizada de forma lenta e superficial.

Como desafio para novas pesquisas, indica-se o aprofundamento do debate sobre a formação de professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como o impacto que as práticas pedagógicas exercem sobre o público atingido. O caso analisado no município de Campo Bom (RS) demonstra a emergência do tema no contexto escolar brasileiro. A GRIÔT, personagem da própria comunidade, utilizada para aproximar o tema com a realidade local – na qual os alunos da escola estavam inseridos – revela a potencialidade de rememoração sobre o passado da própria comunidade, que passa a dar visibilidade e significado à alguém do próprio lugar – cuja invisibilidade ainda se manifestava no imaginário coletivo dos moradores do bairro da escola.

Em comunidades, cujo passado ainda é representado quase que exclusivamente pela presença dos imigrantes europeus – como é o caso da imigração alemã em Campo Bom – a necessidade de se estabelecer políticas de ações afirmativas para a promoção do combate ao racismo e da igualdade racial, são questões urgentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. C. T. M.; AGUIAR, F. J. F. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. GEPIADDE, Ano 4, Volume 7. jan-jun de 2010.

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2015.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, P. L.; YOSHIDA, S. M. P. F. **Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade**. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>. Acesso em 20/06/2018.

BARBOSA, C. C.; SOUZA, A. D.; CORDEIRO, A. C. V.; LIMA, A. C.; SOARES, A. F.; NEPOMUCENO, C. R.; SILVA, D. P.; OLIVEIRA, D. M.; REIS, D. S.; VIEIRA, L. S.; PEREIRA, L. R.; PEREIRA, M. V. V.; BARBOSA, M. F. S.; SILVA, R. A.; PEREIRA, S. J. M.; OLIVEIRA, S. L. F.; FREITAS, S. G. **HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. XXVI Simpósio Nacional de História. Natal-RN, 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização - as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BERNARDINO, J. **Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eea/v24n2/a02v24n2>. Acesso em: 02 de jun. 2016.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área Interdisciplinar**. Brasília, 2013, 85p. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf. Acesso em 06 set. 2018.

_____. **História e Cultura Afro-Brasileira. Lei Federal nº10.639/2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 14/05/2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 14/05/2018.

CARDOSO, S. R.; FEITOSA, D. M. **Ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos oficiais: desafios na formação docente**. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, v.2, n.1, 2015, p. 82-97.

CASTRO, C. G. C. S.; ARAÚJO, D. C.; CEBULSKI, M. C.; MARÇAL, M. A. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africano no Paraná: legislação, políticas afirmativas e Formação docente**. EDUCERE 2008.

COELHO, F. F.; COSTA, W. N. C. **A abordagem da história e da cultura afro-brasileira pelos professores de matemática: o papel dos livros didáticos**. Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Comunicação Científica. Bahia, jul. 2010.

COELHO, W. N. B.; COELHO, N. C. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso**. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, jan./mar. 2013, p. 67-84.

COSTA, R. L. S.; DUTRA, D. F. **A lei 10639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos**. Porto Alegre, Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, ago./set. 2009.

FILIPPE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 378-388.

FERREIRA, C. M. S. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. 2005.

GOMES, I. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. ANPAE 2010.

GUEDES, E.; NUNES, P.; ANDRADE, T. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula**. Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 6, ago. 2013.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2004.

KADLUBITSKI, L.; JUNQUEIRA, S. **Diversidade cultural na formação do pedagogo**. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 2009.

KOŁODZIEJSKI, J. F. **Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana: professores paranaenses falando sobre a implementação da lei nas aulas de matemática**. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2013, Vitória/ES.

- MOREIRA, M. A.; SANTANA, J. V. J. **Formação docente frente ao ensino de história e cultura afro-brasileira: reflexões a partir do município de Itambé/BA.** V FIPED Fórum Internacional de Pedagogia 2013.
- MULLER, T. R. **Tecendo tramas, traçando gentes: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.** 2009. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- PACIFICO, T. M. **A implantação da lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, no ensino fundamental, na cidade de Curitiba – PR,** 2008, p. 561-571.
- PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.
- PENA, R. F. A. **Composição étnica do Brasil.** Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/composicao-etnica-brasileira.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.
- PEREIRA, D. S. G.; JUNG, C. F. **A Criatividade e a Inovação nas Organizações.** Congresso Internacional de Administração. 2014.
- PEREIRA, J. S. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.
- PIRES, C. L. Z. **Território, Significações Etnoculturais e Educação.** Porto Alegre: UFRGS. 2008.
- ROSA, M. C. **Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003.** GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21/2012.
- SULEIMAN, B.B. **Relações étnico-raciais e formação de professores.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 18, n.2, mai./ago. 2014, p. 369-372.
- VALENTE, A. L. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica.** Revista Brasileira de Educação, n. 38, jan /fev /mar /abr 2005, p. 62-76.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, set./dez. 2010, p. 705-718.

ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA DITADURA AOS DIAS ATUAIS – UMA BREVE DISCUSSÃO

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro

Universidade Estadual do Ceará(UECE)

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

Secretaria de educação básica do Ceará.
(SEDUC-CE)

RESUMO As mudanças ocorridas na História escolar durante os anos de vigência da Ditadura Militar no Brasil, especificamente a partir dos anos 1970, em virtude da imposição dos Estudos Sociais e da Educação Moral e Cívica, foram o ponto de partida para a sistematização desse estudo, que teve como objeto de pesquisa o ensino de História na educação básica brasileira. Tendo em vista que nesse contexto a formação dos professores foi comprometida com a criação dos cursos de Licenciaturas Curtas, objetivamos discutir os efeitos das diretrizes oficiais para o ensino de História nesse período, destacando os avanços e permanências presentes nessas propostas e evidenciando o lugar ocupado pela História escolar nos dias atuais. Para tal, utilizamos como documentos basilares a LDB n. 5.692/71 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, teve como fundamentação teórica básica os escritos de Fonseca (2003); Bittencourt (2004); Freitas e Biccas (2009); Silva e Fonseca (2010), dentre outros. Considerando-se que a partir da

luta pela ressignificação e reorganização do ensino de História no Brasil ocorrida ao longo dos anos de 1980 e 1990, este, passou a ter um papel educativo, formativo e político visando à formação para a cidadania, entendemos que desde as últimas décadas do século XX, como resultado das lutas políticas, a História ensinada hoje na educação básica tem se aproximado dessa proposta que visa à formação integral do sujeito preparando-o para o exercício da cidadania de forma politizada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, História da Educação, Formação de Professores.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a última década do século XX, uma relevante produção acadêmica sobre o ensino de História tem demonstrado que os efeitos da ditadura militar (1964-1985) para o campo da educação, em especial para o ensino de História, foram negativos, uma vez que um amplo conjunto de políticas foi implantado a contragosto de significativa parcela dos intelectuais e educadores com o objetivo de controlar e disciplinar a educação no país, tendo em vista a sujeição dos currículos, saberes e práticas docentes aos princípios da doutrina de segurança nacional, premissa que sustentava ideologicamente o viés autoritário da ditadura.

Foi neste cenário que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 5.692/71 veio consolidar uma proposta educacional alicerçada em um tripé, a saber: privatismo, tecnicismo e desenvolvimento econômico (FONSECA, 2003). Nessa perspectiva, o ensino de História deveria, conforme o que era posto, ter uma função pragmática, a fim de consolidar uma memória uníssona por meio da reprodução acrítica de conteúdos que enfatizam o Civismo, a Moral Cristã e o Nacionalismo ufanista.

A partir do fim dos anos de 1970, impulsionado pelo processo de abertura política, o ensino de História passa a ser abertamente problematizado, processo acelerado também pela expansão do campo da produção historiográfica.

Face ao exposto, este escrito caminha no sentido de discutir os efeitos das diretrizes oficiais para o ensino de História nesse período, destacando os avanços e permanências presentes nessas propostas; bem como, discorrer sobre a formação dos professores a partir da criação dos cursos de Licenciaturas Curtas e abordar o resultado das lutas pela resignificação e reorganização do ensino de História no Brasil, ocorridas ao longo dos anos de 1980 e 1990.

Para facilitar a compreensão do texto, optamos por organizá-lo em duas partes: primeiramente, discutimos a articulação entre o ensino de História e a formação de professores durante a vigência da ditadura militar; em seguida, abordamos o percurso trilhado pelo ensino de História a partir do processo de redemocratização, destacando o lugar ocupado pela História ensinada na educação básica nos dias atuais.

2 | DITADURA MILITAR, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

O advento do golpe civil-militar de 31 de março de 1964 no Brasil repercutiu sobre amplos setores sociais, de modo especial naqueles mais politizados e combativos que se opuseram a derrubada do presidente da República João Goulart, tais como sindicatos, a União Nacional dos Estudantes, agremiações partidárias historicamente vinculadas às ideologias de esquerda, militares legalistas, professores universitários e secundaristas, entre outros.

Os efeitos do regime político pós-64 também atingiram o campo educacional, uma vez que um ideário autoritário voltado para essa direção foi rapidamente imposto à nação como nos esclarece os estudos de Germano (2008, p. 320):

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas. Uma vez que a alteridade foi cerceada pela repressão, não há projetos alternativos a serem postos em discussão no espaço público e, portanto, não há lugar para o princípio de regulação e negociação política. O discurso se transforma em mera propaganda, uma vez que há uma interdição da fala do outro, de quem pensa diferente; não há, portanto, diálogo, mas ordens a serem cumpridas. Quando ocorrem resistências a essas ordens, intervém um aguilhão para garantir a integridade das ordenações.

A compreensão do autor reforça a concepção de que o controle sobre a educação foi uma estratégia necessária para a massificação de conteúdos doutrinários que difundiam os ideais autoritários da ditadura militar, uma vez que era necessário o controle sobre os conteúdos ministrados e sobre as práticas docentes. Sobre esse aspecto, Araújo e Santos (2014, p. 95), comentaram:

Na história da educação brasileira, o período da ditadura militar, empreendido a partir de meados da década de 1960, é visto como uma fase na qual, em contraposição a uma proposta de educação humanizadora, emancipadora e democrática, a sociedade viu nascer um projeto oficial de educação com enfoque na desmobilização dos movimentos sociais, principalmente daqueles que lutavam por uma proposta educacional voltada para respaldar uma formação docente e um currículo, cujas práticas apontassem para uma cidadania cultural, a partir de uma ação emancipatória e crítica.

A imposição desse projeto educacional passava necessariamente pelo controle do professor, em especial o professor de História, e pelos conteúdos ministrados por ele, uma vez que, a História, tida como uma disciplina que realiza uma análise crítica sobre a sociedade, era vista como empecilho ao projeto de construção de uma memória nacional homogênea e não conflituosa onde o discurso dos vencedores fosse a “verdade” a ser aprendida, portanto, era preciso moldá-la aos interesses do Estado. (LOURENÇO, 2011).

O ensino de História nesse momento sofre um dos seus mais duros golpes, quando seus conteúdos são reduzidos a reproduções acríticas de ideais nacionalistas e cívicos prescritos pelo Estado, conforme evidenciado por Fonseca (2003, p. 36)

Com o golpe de 1964 o Estado passa se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de segurança nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas de 1º grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71, que reformulou o ensino secundário no Brasil, substituiu os conteúdos de caráter acadêmico por conteúdos que contemplavam a temática da profissionalização, tirou da educação sua formação propedêutica para o acesso ao nível superior, e foi à síntese do projeto de desqualificação que atingiu especialmente o ensino de História.

Isto representava que a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de 2º grau deveria ser realizada pelas escolas, em cooperação com as empresas e tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional. Esta medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos do 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas. (FONSECA, 2003, p. 21-22).

Em consonância com o pensamento da autora sobre os efeitos dessa Lei para o ensino de História, Freitas e Biccas (2009, p. 282), esclarecem:

A retirada do currículo das disciplinas de História e Geografia, substituindo-as por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, ministradas com base em

manuais que eram na realidade, canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais, demonstrava a projeção idealizadora de um futuro trabalhador invulnerável aos apelos da luta política por direitos e democracia.

Na perspectiva dos autores, o ensino de História deixou de ser voltado para a formação crítica do cidadão; o professor perdeu sua autonomia diante um controle burocrático crescente e de uma vigilância constante e a sua formação dentro dos cursos de licenciatura curta limitavam sua capacidade de questionamento e problematização dos conteúdos prescrito.

Em relação à formação do professor, esta também foi alvo de uma sistemática política de desqualificação em sintonia com o modelo de educação que então se tornava hegemônico. Como parte fundamental do conjunto de estratégias de controle, foram instituídos os cursos de licenciatura curta, cursos de formação aligeirados e distantes da pesquisa universitária. Fonseca (2003), ao salientar que as licenciaturas curtas acentuavam a desvalorização do profissional da educação, comentou:

Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; uma vez que os antigos exames de suficiência e as licenciaturas curtas não se diferiam muito. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 2003, p. 27).

Pactuando do pensamento da referida autora, Reis (2012, p. 279), evidencia:

A implantação das licenciaturas de curta duração está diretamente relacionada à reformulação da Lei 5.692 /71, que atingiu de modo proposital o ensino das chamadas Ciências Humanas, visto que os objetivos que vigoravam na época eram o da implementação e desenvolvimento de um modelo político e econômico, onde a formação do cidadão era algo de menos importância, pois o fundamental era o ideário de desenvolvimento e segurança nacional.

De acordo com a autora supracitada, a implementação das licenciaturas curtas pelo governo federal teve como finalidade atender à demanda por este tipo de profissional no ensino fundamental e médio, contribuindo, dessa forma, para a expansão da rede particular de ensino superior e, conseqüentemente, para a desqualificação do professor, já que este tipo de formação se daria desvinculada da pesquisa.

Segundo a política de qualificação do profissional de História e a deformação da História enquanto disciplina escolar, o Ministério da Educação, através da Portaria n. 790, de 1976, autoriza que as aulas de Estudos Sociais sejam ministradas apenas por professores licenciados nos cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, evidenciando o controle ideológico do regime sobre a disciplina de História em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. (FONSECA, 2003).

Segundo Déa Fenelon (1984 apud Fonseca, 2003, p. 28), as licenciaturas curtas em Estudos Sociais visavam à realização de um ensino reprodutivista, uma vez que,

[...] o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente

a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir.

A compreensão da autora confirma o entendimento de que a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no contexto das reformas educacionais ocorridas durante o período em questão, era uma estratégia para o poder político autoritário legitimar, a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas, as concepções ideológicas do regime. De acordo com Fonseca (2003, p. 29),

Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepara-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus.

Na perspectiva da referida autora, o profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional, uma vez que, essas licenciaturas curtas generalizantes reforçavam um processo de ensino onde não havia espaço para a crítica, nem preparavam suficientemente o professor para o trabalho nas escolas.

Ao final dos anos de 1970, o processo de abertura política proporcionou amplos debates em todas as esferas sociais e foi fundamental para proporcionar os espaços necessários para a maturação dos debates no campo do ensino de História. Nesse sentido, ocorreram mudanças significativas, fazendo com que a configuração dos Estudos Sociais durante os anos de autoritarismo fosse paulatinamente transformada.

No item a seguir, abordaremos o percurso trilhado pelo ensino de História a partir do processo de redemocratização, destacando o lugar ocupado pela História ensinada na educação básica nos dias atuais.

3 | REDEMOCRATIZAÇÃO: NOVOS CAMINHOS

No contexto de abertura do regime militar brasileiro, iniciado nos anos finais da década de 1970, os descontentamentos com a Lei 5.692/71 e com os rumos tomados pelo ensino de História começaram a se configurar sistematizados em propostas diametralmente opostas às prescritas pelo Estado.

Conforme Fonseca (2003), o repensar do ensino de História ganha espaços em associações científicas, associações sindicais, congressos, seminários e debates envolvendo os três graus de ensino. Essas discussões, segundo a autora, priorizaram os seguintes aspectos: a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente era conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático; o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como, música, literatura,

filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos.

Nesse sentido, vale destacar o pioneirismo das propostas formuladas em São Paulo e Minas Gerais¹, não obstante suas diferenças, uma vez que:

A preocupação das duas novas propostas curriculares caminha no sentido de mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estavam submetidos. (FONSECA, 2003, p.92).

O ensino de História que se constituiu ao longo da década de 1980 sintetizava as demandas da sociedade, dos professores, da universidade e da indústria cultural. Desse modo, ao longo desse período, a identidade do ensino de História é reconstruída, a escola e sua função social são problematizadas, os conteúdos doutrinários são abertamente desafiados, a ressignificação da formação e da prática docente bem como das relações professor-aluno ganham uma nova dimensão.

No âmbito das políticas neoliberais da década de 1990, a educação brasileira passa por mudanças, entre as quais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação n.9394/96, que incorpora todas as modalidades de educação, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade. Nesse cenário, foram elaborados, para os currículos do ensino fundamental e médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo propósito, segundo o MEC, é ser um referencial de qualidade para a educação em todo o País². (BRASIL, 1997)

Nesse esteio, o papel da História ensinada é apresentado como um instrumento de compreensão da realidade histórica de forma crítica, no qual o aluno deveria se perceber como sujeito da História e protagonista de lutas políticas e sociais. Para tal, a orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo.

Em relação ao ensino de História para os alunos de primeira a quarta série, os PCN de História destaca uma organização dos conteúdos em eixos temáticos e uma preocupação em introduzir noções e conceitos históricos, a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1997).

No tocante à História ensinada aos alunos de quinta à oitava série (atualmente 6º ao 9º ano), Bittencourt (2004, p. 115) pontua: “as propostas baseiam-se em uma

1. Conf. Fonseca (2003), a proposta de São Paulo teve como aporte os estudos da História Social Inglesa e da Nova História Francesa e em Minas Gerais prevaleceu a influência da teoria Marxista.

2. Em conformidade com o texto expresso na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997)

história social ou sociocultural, conforme se verifica pela bibliografia e pela constante relação com os conceitos tidos como básicos para o conhecimento histórico escolar”.

Na concepção da autora,

A opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se o de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. O conceito de cultura procura substituir o de civilização, que fundamentou, segunda uma ótica eurocêntrica, a História escolar, e desta forma se justifica a importância da história cultural [...] (BITTENCOURT, p.115).

Desse modo, concordamos com o pensamento de Bittencourt (2004), ao considerar o domínio dos conceitos relevante para assegurar a sistematização dos conteúdos, pelo fato de não existir em elenco de conteúdos para cada uma das séries e algumas das propostas basearem-se em eixos temáticos ou temas geradores.

A História proposta pelos PCN para o ensino médio (BRASIL, 2000), mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Na concepção de Bittencourt (2004), a História ensinada no ensino médio:

Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre o tema de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferente natureza. (BITTENCOURT, 2004, p. 118).

Considerando que o ensino médio, segundo a Lei 9.394/96, deve ser presidido por uma educação geral formativa e não propedêutica, sem a preocupação com a especialização profissional, mas tendo como objetivo central, o preparo para o exercício da cidadania, os PCN de História procuraram articular a formação para a cidadania com o domínio de conceitos históricos básicos.

Nos dias atuais, Silva e Fonseca (2010), em seus estudos sobre o ensino de História, refletem sobre o lugar ocupado pela História ensinada na educação básica e afirmam:

[...] o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está intimamente imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17)

Ainda sobre o lugar ocupado pela História, concluem dizendo que “[...] esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17).

Sobre a configuração que adquire a História ensinada ao longo dos anos de 1990 os autores supracitados apontam conquistas importantes, a saber: a extinção das

disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais; a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, a partir de 1994. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. Além disso, depois da LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental. (SILVA; FONSECA, 2010).

A História escolar hoje é resultado das demandas e lutas que se constituíram especialmente ao longo das últimas três décadas. Na atualidade, a História enquanto disciplina escolar visa à formação integral de um sujeito que seja capaz de exercer sua cidadania de forma politizada, busca resgatar as multiplicidades étnicas que constituem a identidade nacional etc. Para tanto, os professores, não obstante os problemas ainda presentes nas formações iniciais estão sendo preparados tendo como premissa uma formação que considera a aproximação entre pesquisa, teoria e ensino.

Entre as inovações concernentes às multiplicidades étnicas na atualidade, destacamos a Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que determina a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e dar outras providências; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. (SILVA; FONSECA, 2010)

Foi nesse contexto de lutas e conquistas, que surgiu a Lei Federal 11.645/08 que altera o Art. 26A da LDB n. 9.394/96 e substitui a Lei n. 10.639/03, que previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. A partir da publicação da Lei, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. Segundo Silva e Fonseca (2010, p. 22) “[...] as modificações inseridas na LDB pela Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, não invalidaram nem revogaram as leis anteriores, mas acrescentaram a obrigatoriedade dos estudos referentes à questão indígena”, representando um grande avanço no campo educacional, haja vista que a inserção desses novos conteúdos implica na esperança de uma reescrita da história alicerçada em novos paradigmas que valorizem as diferentes identidades sociais.

Face ao exposto, concordamos com as reflexões de Silva e Fonseca (2010) quando estas afirmam que cabe ao ensino de História um papel educativo, formativo, cultural e político que colabore para a construção da cidadania.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o recorte temporal estabelecido para o desenvolvimento desse estudo, (dos anos 1970 aos dias atuais), objetivamos discutir os efeitos das diretrizes oficiais para o ensino de História nesse período, utilizando como documentos basilares a LDB n. 5.692/71 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacando os avanços e permanências presentes nessas propostas e evidenciando o lugar ocupado pela História escolar nos dias atuais.

A análise documental e bibliográfica nos permitiu constatar, que no projeto educacional elaborado e posto em prática no período da ditadura militar, a História em nível de ensino de 1º e 2º graus foi estrategicamente atingida de diversas formas, através de uma série de medidas legais impostas pelo governo federal, com a finalidade de reduzir os conteúdos da História escolar a reproduções acríticas de ideais nacionalistas e cívicos prescritos pelo Estado.

A formação do professor de História também foi alvo de uma sistemática política de desqualificação em sintonia com o modelo de educação que se tornava hegemônico no período. Daí o surgimento dos cursos de Licenciatura Curta como parte fundamental do conjunto de estratégias de controle por parte do Estado.

O processo de abertura rumo à democratização possibilitou os debates em todas as esferas sociais e foi fundamental para proporcionar os espaços necessários para a maturação das discussões acerca do ensino de História nas últimas décadas, resultando numa proposta curricular que visa à formação integral do sujeito, capaz de exercer sua cidadania de forma politizada. Para tanto, os professores estão sendo preparados tendo como premissa uma formação que considera a aproximação entre pesquisa, teoria e ensino.

Assim, entre perdas e ganhos, entendemos que a História escolar hoje está alicerçada em novos paradigmas que valorizam as diferentes identidades sociais e resgatam as multiplicidades étnicas que constituem a nossa identidade nacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; SANTOS, Jean Mac Tavares. Prática Docente e Currículo de História: Considerações a partir da memória de professores no contexto da ditadura militar. In: SANTANA, José Rogério et al (Orgs). **Golpe de 1964: história, geopolítica e educação**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei Federal n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em 13 de Ago. 2015

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12598;publicacoes>>. Acesso em 13 de Ago. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GERMANO, José Willington. O Discurso Político sobre Educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista – (1970-1990)**. 2011. 307f. Tese (Doutorado em História Social)- Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2011

REIS, Martha dos. Efeito das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de ciências humanas. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.5, n.1, p.278-286, jun/dez. 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimaraes. Ensino de História hoje: Errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO INTEGRADO AO ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Manoel dos Santos Costa

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade CEUMA – manoel.costa@ceuma.br
São Luís - MA

Elsom José Gomes Santos

Mestre em Meio Ambiente
Universidade CEUMA – elsomjose@gmail.com
São Luís – MA

Alessandra Sampaio Couto

Especialização em Magistério Superior
Universidade CEUMA –
alessandrasampaiocouto@gmail.com
São Luís - MA

Norma Suely Gomes Allevato

Doutora em Educação Matemática
Universidade Cruzeiro do Sul – normallev@gmail.com
São Paulo - SP

RESUMO : Busca-se no presente trabalho analisar algumas possibilidades de integração entre o ensino de Física e o de Matemática, pois há uma relação muito próxima entre essas duas áreas do ensino. O intuito é minimizar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado dessa disciplina e ajudar os professores no desenvolvimento de suas aulas. Para isso, fizemos uso da resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa

de natureza qualitativa, em que utilizamos a observação participante e a análise documental para discutir os dados. A pesquisa revela que a linguagem matemática contribui para o aprendizado de Física, ou seja, ela se revela como sendo favorável para uma conexão entre essas duas áreas e quando desenvolvida através da resolução de problemas motiva os alunos a serem construtores de sua própria aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física; Ensino de Matemática; Ensino-Aprendizagem; Resolução de Problemas.

ABSTRACT : In the present work, we analyze some possibilities of integration between the teaching of Physics and Mathematics, because there is a very close relation between these two areas of teaching. The aim is to minimize some difficulties presented by the students in the learning of this discipline and to help the teachers in the development of their classes. For this, we used a troubleshooting as teaching-learning methodology. It is a qualitative research, in which we use participant observation and documentary analysis to discuss the data. Research reveals that mathematical language contributes to learning physics, that is, it reveals itself as conducive to a connection between these two areas and when developed through problem solving it motivates students to be constructors of their own learning.

KEYWORD: Physics Teaching; Mathematics Teaching; Teaching-Learning; Troubleshooting.

1 | INTRODUÇÃO

A Física é uma das disciplinas do currículo escolar que fazem parte das chamadas Ciências da Natureza. Entre outros tem como objetivo o estudo do mundo e seus fenômenos, da matéria e da energia. Por sistematizar as propriedades gerais da matéria, de certa forma, a Física, como a Matemática, que é sua principal linguagem, também fornece instrumentais e linguagens que são naturalmente incorporados pelas demais ciências (POZO; CRESPO, 2009).

No entanto, a maioria dos alunos que está hoje no cotidiano escolar têm encontrado dificuldades na aprendizagem dessas disciplinas, e os professores que estão em sala de aula, na maioria das vezes, não conseguem encontrar respostas adequadas para vencer tais desafios e nem sabem onde encontrá-las. Dentre as dificuldades encontradas pelos professores, podemos destacar a de tornar suas aulas mais atraentes e a de despertar o interesse do aluno por suas aulas.

Dessa forma, talvez, como possibilidade de despertar o interesse dos alunos e de tornar suas aulas mais interessantes, é que sugerimos neste trabalho, que os professores desenvolvam os conteúdos de sua disciplina, no caso a Física, integrada com outras áreas, como a Matemática. A integração está sendo sugerida, como uma maneira de confrontar as dificuldades encontradas pelos alunos com as práticas dos professores em sala de aula, onde os conteúdos de Física e de Matemática são ensinados de forma pronta, acabada e independente.

Aulas expositivas “tradicionais”, com listas de exercícios de fixação para os alunos reproduzirem o que foi discutido são suficientes para a construção do aprendizado dos alunos? Será que essas listas ajudam os alunos a esclarecer suas dúvidas? Muitas vezes, eles não sabem como resolver, por não entenderem o que está sendo pedido nas atividades propostas. Então, será que essa é a melhor maneira de trabalhar os conteúdos de Física e Matemática em sala de aula? Desenvolver os conteúdos dessas disciplinas de forma integrada, não seria uma alternativa para melhorar o ensino e a aprendizagem?

Como alternativa às aulas “tradicionais” podemos pensar no uso de uma metodologia diferenciada, baseada na resolução de problemas, que possa ajudar na integração dos conteúdos dessas disciplinas. No entanto, usar essa metodologia por si só de nada adianta; é necessário que o professor saiba como utilizá-la enquanto ferramenta pedagógica.

Na prática, a Matemática e a Física ensinadas em sala de aula, na maioria das vezes são consideradas pelos alunos como disciplinas muito difíceis, em que é preciso decorar fórmulas que em nada lembram o seu cotidiano e que são de origem desconhecida. Com a introdução da resolução de problemas como uma metodologia

no processo ensino-aprendizagem pretendemos, entre outras coisas, dinamizar e desvincular tanto da Matemática quanto da Física esse mito de disciplinas que apenas poucos privilegiados podem aprender, possibilitando uma melhor compreensão do seu conteúdo e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo em geral, pois a resolução de problemas facilita a construção de relações e significados favorecendo que o aluno construa sua aprendizagem (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

Em particular, nos cursos de Engenharia, a resolução de problemas aparece como atividade necessária para a aprendizagem. Por ser de grande importância para os alunos, é que a resolução de problemas tem sido objeto de discussões tanto por parte dos professores que ministram aulas nesses cursos, quanto dos pesquisadores (ABDELMALACK, 2011).

1.1 Resolução de Problemas: uma metodologia no processo ensino-aprendizagem

Nas leituras que realizamos na literatura de pesquisa detectamos que nos ambientes de ensino existem muitas dificuldades encontradas pela maioria dos docentes, em desenvolver os conteúdos de Física e de Matemática em salas de aula. Acreditamos que utilizar a resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem pode ser uma alternativa, no entanto, em muitos casos os professores mal conhecem “teoricamente” a resolução de problemas, inclusive, como metodologia para o trabalho em sala de aula (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014; COSTA; ALLEVATO, 2015).

Para os pesquisadores, uma alternativa seria fortalecer e aprimorar o trabalho com resolução de problemas em sala de aula, conferindo-lhe sua principal função que é desenvolver a compreensão dos alunos, e considerando que a compreensão ou não de determinadas ideias aparece quando se resolve um problema. Por isso, eles destacam três formas de conceber a resolução de problemas, que pode configurar a atividade de ensino do professor: ensinar **sobre** resolução de problemas; ensinar **para** a resolução de problemas e ensinar **através** da resolução de problemas

Sendo assim, nos questionamos: Afinal, o que é um problema?

Na literatura encontramos diferentes concepções sobre o que é um problema. Optamos pela de Onuchic (1999, p. 215): um problema “[...] é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em resolver”. A autora esclarece que “o problema não é um exercício no qual o aluno aplica de forma quase mecânica uma fórmula ou uma determinada técnica operatória”.

Portanto, para ensinar Física e Matemática através da resolução de problemas, não é tão fácil, não basta o professor apresentar o problema aos seus alunos e ficar esperando que alguma “mágica” aconteça. O professor precisa criar e manter um ambiente motivador e estimulante nas aulas. Por isso, para facilitar ao trabalho em sala de aula utilizando resolução de problemas, Allevato e Onuchic (2014) sugerem algumas etapas para que melhor se possa desenvolver os conteúdos matemáticos: (1) Preparação do problema; (2) Leitura individual; (3) Leitura em conjunto; (4) Resolução

do problema; (5) Observar e incentivar; (6) Registro das resoluções na lousa; (7) Plenária; (8) Busca do consenso; (9) Formalização do conteúdo e (10) Proposição e resolução de novos problemas.

Com o intuito de mudar a realidade em que os alunos resolvem listas de exercícios sem compreendê-las, é que desenvolvemos com alunos de um curso de Engenharia Civil de uma universidade particular, em São Luís/MA, atividades envolvendo conceitos básicos de Matemática, grandezas físicas e o sistema internacional de unidades (conversão de escalas). Para isso, fizemos uso da resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem, isto é, utilizamos problemas como ponto de partida para a construção da aprendizagem dos alunos.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada no início do primeiro semestre de 2016, com 46 alunos que cursavam a disciplina de Física I e que estavam no 2.º período do curso de Engenharia Civil. Os dados foram coletados a partir de um questionário, para caracterização e descrição desses alunos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009); e de uma atividade de resolução de problemas, envolvendo Física e Matemática, realizada com o intuito promover a aprendizagem desses alunos.

Além disso, fizemos uso de dois instrumentos para análise dos dados: a observação participante, em que “a coleta é realizada junto aos comportamentos naturais das pessoas quando estas estão conversando, ouvindo, trabalhando, estudando em classe, comendo...” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p.107); e a análise documental, que é realizada com documentos originais escritos “que ainda não receberam nenhum tratamento analítico” (HELDER, 2006, p. 1). Em nosso trabalho, essa análise foi realizada nas resoluções escritas dos problemas apresentadas pelos alunos, sujeitos da pesquisa.

O problema aplicado foi o seguinte:

Em uma obra, serão concretados 10 pilares de seção transversal retangular de 20 cm x 10 cm e 10 pilares de 30 cm x 40 cm de seção transversal. Todos os pilares têm 3 m de altura. Considerando que há uma perda de 10% de concreto, você, enquanto Engenheiro dessa obra, de quanto necessita em volume total de concreto em m³?

Fonte: Adaptação - Concurso da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (2009)

Para resolução desse problema, solicitamos aos alunos que se reunissem em pequenos grupos. Inicialmente, fizeram uma leitura individual, para entenderem o que estava sendo solicitado. Em seguida, realizamos uma leitura coletiva, para esclarecer eventuais dúvidas quanto ao enunciado. A partir daí, os alunos, em seus grupos, começaram a solucionar o problema.

Apresentamos, a seguir, na Figuras 1, Imagens dos alunos trabalhando para solucionar o problema e, na Figura 2, as resoluções apresentadas por eles.



Figura 1: Alunos em grupo resolvendo o problema

Fonte: Dados dos autores

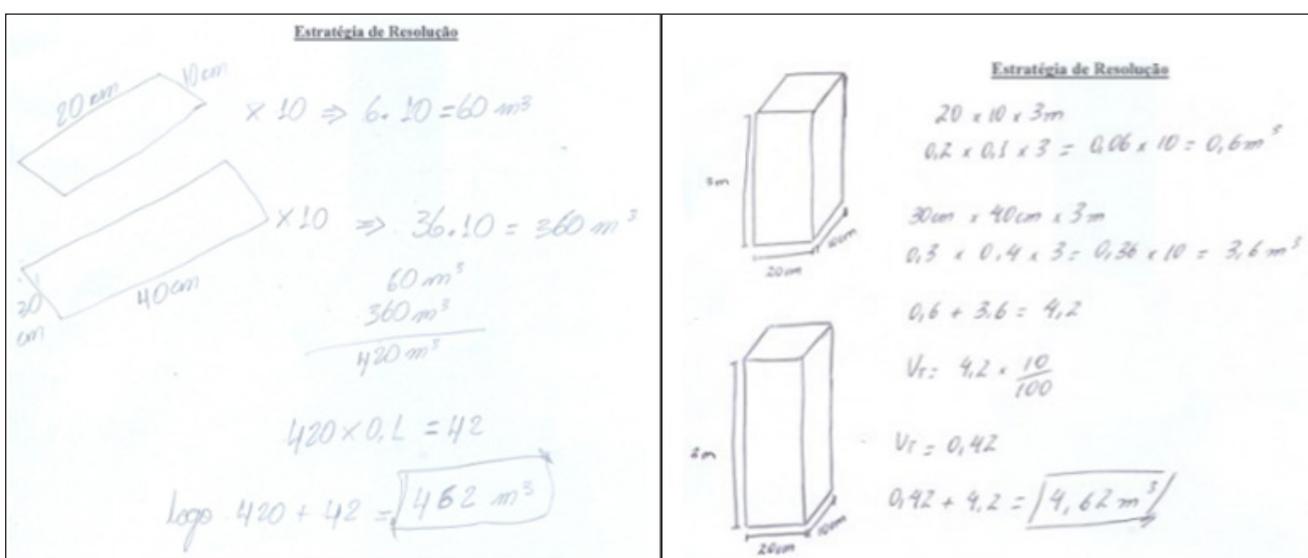


Figura 2: Resoluções apresentadas pelos grupos

Fonte: Dados dos pesquisadores

Pelas resoluções apresentadas pelos alunos e durante as discussões, percebemos que os alunos compreenderam o que estava sendo solicitado e que utilizaram estratégias semelhantes de resolução. A maioria dos grupos recorreu ao desenho dos pilares para indicar as dimensões e, a partir daí, calcular o volume solicitado. Os alunos fizeram a conversão escalar no sistema internacional (S.I) de medidas corretamente. Vale ressaltar que o trabalho realizado em grupo e as mediações do professor no momento da resolução, ajudou os alunos a sanarem eventuais dúvidas e a solucionar o problema.

Durante as discussões das resoluções apresentadas ao problema em estudo, os alunos demonstraram que conseguiram entender e perceber a relação do papel ocupado pela Matemática no processo de entendimento de fenômenos físicos. E que trabalhar os conteúdos de Física integrado a Matemática por meio da resolução de problemas possibilitou aos alunos uma melhor compreensão do conteúdo, o que

facilitou na construção de relações e significados favorecendo que o aluno construísse sua própria aprendizagem (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

3 | CONCLUSÕES

Não há como discutir sobre estratégias de ensino-aprendizagem sem refletir sobre as metodologias que englobam essa relação, das quais destacamos a resolução de problemas no ensino de Física e o papel da Matemática nesse processo. Portanto, a partir dos objetivos propostos, a metodologia de ensino adotada permitiu uma maior aproximação entre alunos e professor. Além disso, os alunos deixaram de ser simples recipientes de informações e perceberam ao trabalhar através da resolução de problemas eles podem ser co-construtores de seu próprio conhecimento, nesse caso particular, no âmbito da Física e da Matemática, aprendido a partir das mediações do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABDELMALACK, A. **O Ensino-aprendizagem-avaliação da Derivada para o curso de Engenharia através da Resolução de Problemas**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Cruzeiro do Sul, 2011.

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: Por que através da Resolução de Problemas? In: ONUCHIC, L. R. et al. (Org). **Resolução de Problemas: Teoria e Prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 35-52

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. PROPORCIONALIDADE: **Eixo de conexão entre conteúdos matemáticos**. In: Em teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-Americana. UFPE, v. 6, n.1, p. 1-26, 2015.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através de Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução: Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ENTRE REALIDADE E FAZ DE CONTA: MANIFESTOS DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emily Maise Feitosa Aragão

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão - SE

Tacyana Karla Gomes Ramos

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Educação
São Cristóvão - SE

REUMO: Este estudo é resultado de um recorte do trabalho monográfico desenvolvido para conclusão do curso de Pedagogia, nas discussões a seguir apresentamos umas das categorias de análise: *Como as crianças reagem/compartilham socialmente situações entre elas*. Cabe salientar que a pesquisa aqui proposta está centrada na análise das relações sociais entre crianças, abordando os fenômenos da afetividade e brincadeiras, em meio às práticas cotidianas da Educação Infantil. Os preceitos metodológicos são inspirados na etnografia, que apresenta e traduz a prática da observação participante, da descrição e da análise das dinâmicas interativas (ANDRÉ, 2003). A partir de registros escritos em diários de campo, ampliados com base em fotografias (ROCHA, 2008; CRUZ, 2008). E nesse cenário de observação a afetividade se faz presente nas relações sociais construídas no dia a dia do ambiente escolar, sendo percebida nas trocas de experiências, seja entre as crianças,

ou entre as crianças com os adultos. É nesse contexto que o manifesto da autonomia da criança entoa de maneira autêntica e própria. Os sujeitos envolvidos nessa categoria foi o agrupamento etário da instituição, denominado de Infantil IV, compostas por 10 meninos e 9 meninas, com idades entre quatro e cinco anos e dois meses de idade de uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em Aracaju/SE. Cabe salientar que este trabalho tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

PALAVRA-CHAVE: Afetividade. Autonomia da Criança. Educação Infantil. Relações Sociais.

ABSTRACT: This study is the result of a review of the monographic work developed for the conclusion of the Pedagogy course, in the following discussions we present one of the categories of analysis: How children react / socially share situations between them. It should be noted that the research proposed here is centered on the analysis of the social relations between children, addressing the phenomena of affectivity and jokes, amid the daily practices of Early Childhood Education. The methodological precepts are inspired by ethnography, which presents and translates the practice of participant observation, description and analysis of interactive dynamics (ANDRÉ, 2003). From records written in field journals,

expanded based on photographs (ROCHA, 2008; CRUZ, 2008). And in this scenario of observation affectivity is present in the social relations constructed in the day to day of the school environment, being perceived in the exchanges of experiences, be it between children, or between children and adults. It is in this context that the manifesto of the autonomy of the child sings in an authentic and proper way. The subjects involved in this category were the age group of the institution, denominated Infantil IV, composed of 10 boys and 9 girls, aged between four and five years and two months of age from a municipal school of Early Childhood Education, located in Aracaju / SE . It should be noted that this work has the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

KEYWORDS: Affectivity. Autonomy of the Child. Child education. Social relationships

1 | INTRODUÇÃO

O estudo da afetividade no âmbito da educação infantil vem sendo debatido nos últimos anos por grandes estudiosos, teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos e profissionais da educação em geral (MAHONEY, 2010; MEIRA e PILLOTTO, 2010; OLIVEIRA, 2010; CORSINO, 2009; WALLON, 2007). A afetividade se faz presente nas relações sociais construídas no dia a dia do ambiente escolar, desse modo, as relações afetivas não podem passar despercebidas quando falamos em educação infantil, uma vez que os fenômenos afetivos fazem parte da essência humana e que podem interferir positivamente na construção do trabalho diário com as crianças e conseqüentemente no desenvolvimento das mesmas.

[...] a criança de zero a seis anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

As crianças devem ser reconhecidas como atores sociais, o trabalho para com a criança é dotado de particularidades que merecem um olhar atento e cauteloso do adulto diante os sinais e interesses que as crianças apontam como necessidades para seu desenvolvimento (SOARES; SARMENTO; TOMÀS, 2004; BRASIL 2009). Sinais esses, que podem ser expressos por meio de um sorriso, um olhar, gestos uma magnitude de significados relevantes para a criança e para o adulto no fazer pedagógico.

A recente identidade da Educação Infantil também reconhece e valoriza as competências da criança haja vista que estrutura-se tendo como elemento balizador a concepção de criança ativa, inserida no centro do planejamento curricular, reconhecida como sujeito capaz, desde o nascimento, a estabelecer múltiplas relações entre pares e entre adultos diferentes e a participar ativamente do universo cultural no qual se insere (BRASIL, 2009).

2 | RELAÇÕES SOCIAIS, AFETIVIDADE E O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As brincadeiras fazem parte das experiências humanas, desde a mais terna idade, fase esplêndida de glória e vida que caracteriza a infância. Tratam-se de experiências que transbordam sensações, emoções, alegrias, sentimentos que explicam momentos importantes de nossas vidas por meio do brincar. Essa, por sua vez, marca vidas, representam historicidade na evolução humana de acordo com o acúmulo de práticas que as brincadeiras produzem, dentre outros fatores.

Ao brincar, a criança constitui-se como sujeito de ação e de protagonista dessa ação, cria e recria possibilidades de interpretar a realidade a sua volta. Promovendo em seu contexto social um dos principais elementos para construção de suas brincadeiras, seja na companhia de um parceiro, ou material concreto, como brinquedos, jogos ou em seu mundo fasto de imaginação, que horas compõem-se todos em um mesmo cenário. Assim, como nos aponta Corsino (2009):

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (p. 71).

O compromisso que a criança estabelece com a brincadeira a torna uma das ações mais frequentes e corriqueiras em seu dia a dia, muitas vezes internalizadas em si de modo inesperado de sua realidade com a mais pura imaginação. A interação entre a criança e o outro é o principal meio pelo qual a criança vai conhecendo e explorando o meio em que vive, proporcionando ainda, confiabilidade e trocas de afeto, simbolizadas através de sorrisos, gargalhadas, como sinal de que está gostando de determinada brincadeira ou através do choro, expressões faciais de insatisfação, representando a recusa da brincadeira.

[...] através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através do contato com outras crianças e adultos, que elas vão desenvolvendo suas capacidades afetivas, suas sensibilidades e autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (CRAIDY, 1998, p. 9)

Concatenada com o pensamento da referida autora, é perceptível discutirmos sobre as capacidades que as crianças podem desenvolver na interação com o outro. Uma vez, que o contato estabelecido com outro permite conhecer particularidades de seu parceiro, que emerge a troca de afeto, percebendo em si singularidades pertinentes no outro, assim como, suas especificidades, situações como essas decorrem muitas vezes em grau de comparação eu-outro. A brincadeira pode proporcionar o descobrimento do que traz satisfação, prazer à criança, aflorada pelas brincadeiras favoritas, além do desenvolvimento do raciocínio lógico, pensamento construído no diálogo durante a brincadeira.

A brincadeira possibilita a criança múltiplas possibilidades, de criar, recriar, autonomia, coordenação. É importante salientar que os adultos precisam observar como está acontecendo às brincadeiras, e interferir, apenas em situação de risco ou quando forem convidados para brincar. Assim, como nos aponta Oliveira (2010, p. 47) “o adulto interfere naturalmente em uma interação lúdica quando as crianças estiverem em perigo ou se as condições externas – o tempo ou espaço – impedirem a continuidade da brincadeira [...]”. É através da brincadeira que as crianças podem também expressar seus, desejos, sentimentos, o que pensam em relação a determinados assuntos que gostem representar diferentes ações sociais, espelhadas em seus pais, irmãos, professor (a), desenhos animados preferidos, dentre outros que fazem parte do seu meio social.

Para Corsino (2009, p. 87) “a exploração de diferentes formas de locomoção pelo espaço, seja pela imitação ou pela criação livre de movimentos, favorece a ampliação progressiva da autonomia e do controle sobre o corpo.” É importante que os adultos reconheçam tais fatores que implicam no desenvolvimento da criança, como assegurar e proporcionar momentos de extrema satisfação para a criança, assim como, a brincadeira.

Diante essa perspectiva, a educação infantil deve também, possibilitar a criança uma educação em que a brincadeira seja entendida como elemento fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. Com espaços coloridos que proporcione a livre locomoção das crianças e que as mesmas possam fazer parte da construção de tais espaços. E que as brincadeiras possam fazer parte do dia a dia da criança seja durante o recreio/intervalo, como também, nas demais atividades da rotina pedagógica.

Nesse sentido, a brincadeira é indispensável na vida da criança, assim como, em seu desenvolvimento. Brincar é saltar com os olhos em um sorriso, de mais pura emoção, satisfação, contentamento, por que não, realização. Que o tão chamado espírito de criança permaneça em todas as fases da vida, pra que possamos chegar perto da grandeza de uma criança e entender, respeitar e valorizar o ser criança.

3 | COMO AS CRIANÇAS REAGEM/COMPARTILHAM SOCIALMENTE SITUAÇÕES ENTRE ELAS

As interações sociais entre os sujeitos envolvidos na pesquisa serão descritas através de episódios (PEDROSA, 2005) que apresentará como as crianças reagem e compartilham socialmente situações entre elas, seja em dupla, pequenos grupos ou o envolvimento de toda a turma. Através de interações por meio de brincadeiras, diálogos, imitação, compartilhamento de objetos, dentre outras situações de interação sociais. Foram escolhidos dois episódios, o primeiro envolvendo toda a turma e o segundo composto por duas crianças.

Episódio: Festa para Talyta / Integrantes: toda a turma

Descrição: Na hora do recreio as crianças foram conduzidas pela professora até o parquinho. E logo começaram a brincar de diferentes brincadeiras. Algumas crianças começaram a fazer vários bolos de areia, todos ajudaram na construção. E assim, as crianças compartilharam de muita, muita areia para fazer os bolos e sorrisos que expressavam no rosto com tamanha facilidade. Durante a produção Larissa Soares (4 anos e 8 meses) sugeriu fazer uma festa para Talyta (5 anos e 9 meses) que ficou muito contente. E assim, parte da turma começou a fazer os bolos.

Após os bolos ficarem prontos, os convites se espalharam pelo parquinho. Tinha criança no balanço, gangorra, escorrega, enfim, todos participaram da festa de Talyta e logo todos cantaram: – “Parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. É pique, é pique, é pique, é pique, é pique! É hora, é hora, é hora. Ha ti... Talyta, Talyta, Talyta! Após a cantoria, Larissa Soares (4 anos e 8 meses) iniciou outra canção: –“Derrama Senhor, derrama Senhor, derrama sobre ela o seu amor...” e todos acompanharam a canção. Sorrisos e abraços embalaram a festa de Talyta que ficou muito contente.

Nesse episódio foi possível notar que o momento reservado na rotina para “hora do recreio” em que as crianças saem do ambiente da sala de aula é um momento de extrema alegria entre as crianças extravasadas com pulos, gritos, criatividade e imaginação. Para Meira e Pillotto (2010) “a motricidade tem caráter educativo, pois desenvolve as possibilidades de gesto, tanto nas relações de corpo-espaco, objeto-corpo-espaco, quanto pelo movimento e suas interações.” (p. 21).

O movimento é constante no dia a dia das crianças, momento em que a motricidade ganha reforço diante a vontade de brincar. O mundo da criança, contextos sociais em que vivem emergem na brincadeira como interpretação da realidade em que vivem. As interações com seus pares, e tudo que as cercas promovem situações de compartilhamento de experiências, que se constroem nas vivências de cada criança, com particularidades em comum, a novidade que outro traz consigo, do seu contexto social ganha um sentido de estranheza diante os pares, porém, exerce uma força de estreitar relações, agregando novos conhecimentos para si nas interações sociais, que vão além do espaço pedagógico.

As diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões das relações sociais; a multiplicidade de culturas. O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico (CORSINO, 2009, p. 41).

Foi possível observar que as crianças reinterpretam situações da realidade em que vive que fazem sentido pra si, a exemplo da produção de bolo de areia, festa de aniversário, cantos, a imaginação da criança decai sobre sua própria realidade por intermédio de recriar situações. Essas situações representam acontecimentos na vida da criança, não tão somente, de forma verbal, como enfatiza Meira e Pillotto (2010):

Os afetos agem no discurso sob formas também não verbais, por meio de gestos, sonoridade, virtualidade, imagens, enfim, por múltiplas expressões e conexões,

por movimentos que dão plasticidade, dramaticidade e musicalidade ao que é produzido na relação consigo mesmo e com o outro (p. 26).

A brincadeira exerce essa multiplicidade entre criança com seus pares, com o adulto, com o seu meio social e objetos nas interações sociais. A brincadeira é de suma importância no desenvolvimento da criança, a ela assume um valor imensurável durante a infância, na vida das crianças. Esse valor deve ser assumido e respeitado pelos adultos, seja na escola, ambiente familiar ou nos diversos contextos sociais.

Episódio: Conversa entre Vitória e Maysa / Integrantes: Vitória (5 anos e 9 meses) e Maysa (5 anos e 6 meses)

Descrição: Durante o recreio Maysa (5 anos e 6 meses) e Vitória (5 anos e 9 meses) ficaram o tempo todo juntas brincando, conversando. A professora Manuela já havia alertado que Vitória não falava durante a aula. A esse respeito, em diálogo com a professora, ela informou que conversou com a mãe de Vitória sobre o comportamento retraído da menina, que revelou que a garota era bastante comunicativa casa. Após o recreio, enquanto as demais crianças descansavam, flagramos Vitória folheando livros e conversando com Maysa de maneira bem expressiva, em seguida guardaram os livros no armário, mas Vitória percebeu que estava sendo observada e logo interrompeu a conversa.

Diante a fala da professora Manuela sobre Vitória, logo, nos atentamos para ações desenvolvidas pela garota que dificilmente estabelecia diálogos verbais com seus pares, embora, brincasse com todos da turma. É importante que o professor preste atenção às necessidades de cada criança, respeitando e apoiando seus posicionamentos e singularidades, assim como, demonstra Vitória. (MAHONEY, 2010).

Observar e descrever essa situação de interação verbal entre Vitória e Maysa, chamou nossa atenção. Neste dia, Maysa e Vitória estabeleceu contato desde o início da aula, com intensidades durante o recreio através de brincadeiras até a volta a sala de aula. É interessante notar que Vitória estabelece um forte vínculo com Maysa, seja por meio de brincadeiras ou por diálogos. É como se Vitória enxergasse em Maysa uma pessoa em que pode contar, confiar, partilhar situações que denota o respeito mútuo construído nas interações e compartilhamento de experiências, provindas de pensamentos, gostos em comum. Vitória constrói sob Maysa uma figura de “apego”, necessitando do outro para compartilhar seus interesses e vontades (WALLON, 2007).

A relação construída entre Vitória e Maysa, acentua uma conversão de experiências, regada a interações autênticas de satisfazer suas próprias peculiaridades que promovem um elo afetivo entre o eu e o outro. A amizade decai sobre a natureza dos indivíduos em suas próprias vias de conduta afetiva, cabe a cada indivíduo escolher os modos aos quais desejam compartilhar suas experiências (MEIRA e PILLOTTO, 2010).

A figura de apego pode se tornar a via necessária para estreitar as relações

entre a criança e seus pares, assim como, os adultos. A professora pode exercer uma postura de interligar a figura de “apego”. Nesse caso, há um estreitamento na relação entre Vitória e Maysa, em um movimento cauteloso de provocação de interações.

A troca efetiva se dá através da resposta do outro em meio à provocação dos agentes da brincadeira, com desfechos inconstantes durante e depois da brincadeira, as reações são múltiplas e se transformam no decorrer do contexto vivido. Os movimentos durante as brincadeiras deliberam também, a aprendizagem constante por meio das interações sociais, trocas de experiência, fecundas em suas propriedades de originalidade, cultura, em um pulsar infinito de sensações e emoções.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais entre as crianças destacadas através de episódios revelam que as mesmas estavam sempre em constante movimento, principalmente conversando e brincando, foram através dessas ações que os principais episódios de compartilhamento e reações das crianças foram firmemente destacados neste trabalho

A escola possui espaços convidativos para que as crianças expressem suas emoções, seja na exploração da sala de aula, pátio, parquinho dentre outros. Esses espaços refletem sobre a satisfação das crianças em compartilharem de momentos de alegrias, tensões, companheirismo, aprendizagem, conhecimento de si, conhecimento dos seus pares em meio às trocas de experiências, que se expressaram de maneira tão intensa e vívida nos compartilhamentos do que sentem e pensam expressados através do diálogo, seja em dupla, pequenos ou grandes grupos de crianças que juntas promoviam o que eles mais gostavam de fazer, brincar.

Foi possível perceber que as crianças constituem suas práticas e ações através da brincadeira, em momentos livres em que as crianças exercem sua autonomia e escolhem as ações que querem desenvolver de acordo com que mandam sua imaginação nos espaços da escola. Outro fator que merece destaque em meio à pesquisa é os fenômenos da afetividade nas interações sociais entre os pares.

As crianças em particular expressavam suas emoções de maneira mais intensa em suas ações, partindo do preceito das descobertas de si nas ações compartilhadas com outro, através das representações sociais, da sensibilidade com seus parceiros nas brincadeiras, desenvolvendo e aprimorando o processo de formação de identidade e personalidade da criança. Cabe ressaltar que a professora se faz presente nas relações entre criança e seus pares na promoção de suas próprias brincadeiras, de maneira atenta, a não restringir a autonomia dada a criança, mas com um olhar cuidadoso para com elas.

As discussões apontadas refletem fatores importantes à educação infantil na tônica da criança como centro do fazer pedagógico em comunhão com todos fazem parte do contexto educacional. As discussões são fundantes e relevantes, porém,

apontamos que os episódios revelam o que foi mostrado em sua essência pelos colaboradores da pesquisa. Embora, nos detemos a situações importantes e que permeiam tal discussão. Compreender o outro em sua essência não é tarefa fácil, por tanto, os conhecimentos produzidos nas pesquisas não são estanques, mas estão em constante movimento e modificação.

Foi possível perceber que as crianças constituem suas ações através das brincadeiras, revelando a afetividade através do cuidado com o outro e os sentimentos envolvidos nas trocas de experiências e em práticas de interpretações sociais, como o brincar de faz de conta. É nesse sentido que as crianças exercem sua autonomia, revelando em suas particularidades e potencialidades as possibilidades de mudanças na rotina pedagógica diante as necessidades que elas apresentam.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação 2010.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. Pernambuco. 2005, 18. p 431-442.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). *A criança fala: a escuta da criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal: p. 16-20, ago. 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESCOLARIZAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR: ERRO OU SOLUÇÃO

Pedro Trindade Petersen

Acadêmico do 10º semestre do curso de Graduação em Direito da Universidade Cruz Alta/RS – UNICRUZ. Contato: pedro.petersen@hotmail.com

Andréia Cenedeze

Acadêmica do 10º semestre do curso de Graduação em Direito da Universidade Cruz Alta/RS – UNICRUZ. Contato: andreiacenedeze@hotmail.com

Daniela Ignácio

Acadêmica do 10º semestre do curso de Graduação em Direito da Universidade Cruz Alta/RS – UNICRUZ. Contato: danielaignacio95@gmail.com

Cassiano Berta da Silva

Acadêmico do curso de Graduação em Direito da Universidade Cruz Alta/RS – UNICRUZ. Contato: cassianob_01@hotmail.com

Vanessa Steigleder Neubauer

Orientadora, Doutora em Filosofia pela Unisinos. Docente da Universidade de Cruz Alta. Contato: vneubaer@unicruz.edu.br

Carlise Maria Zambra

Orientadora, Mestre em Gestão e Cidadania pela UNIJUI. Docente da Universidade de Cruz Alta. Contato: czambra@unicruz.edu.br

RESUMO: A inclusão de alunos no ensino doméstico está cada vez mais presente na sociedade brasileira, tornando-se necessária

uma reflexão acerca da formação estudantil dos alunos, na qual passa das mãos do governo para a família, de modo que eles acabam tornando-se seus tutores, que realizam a função de passar ensinamentos didáticos aos seus alunos. A ideia vem tomando força em nosso país, pois, em outros, já obteve resultado positivo, e isso só influencia ainda mais aos pais ou responsáveis de adotarem a educação domiciliar como a forma de educação que querem dar a seus filhos. De acordo com as pesquisas, o envolvimento da família no âmbito estudantil acaba gerando maiores expectativas e desempenho escolar para os alunos. O artigo procura mostrar os pontos negativos e positivos sobre educação domiciliar, evidenciando, detalhadamente, cada ponto, de modo a mostrar a visão do aluno e dos professores nesta nova didática estudantil. Procuramos trazer também uma reportagem, mostrando a atual situação desta escolarização domiciliar no Brasil e como os pais ou responsáveis que optaram por este método realizam o estudo, de forma que possa ser melhor, pior ou igual ao estudo em escolas. Podemos observar diversas citações à constituição federal, mostrando seus artigos e expondo fatores das normas brasileiras, em relação à educação, não falando abertamente sobre a regularização da escolarização no âmbito familiar, mas também não citando que tal método seja totalmente proibido em nosso

país.

Palavras-chave: Educação Domiciliar. Escola. Brasil. Família.

ABSTRACT: The Student Inclusion in Education is Domestic each more present time in Brazilian society, making it necessary a reflection about the student training of students, on Wed. passes the government's hands for the Family, so they end up becoming it's Tutors, that perform a function Skip learning it's Students. The idea come Taking Force in Our country therefore in, obtained positive result, and further that Only More influence from parents or guardians to adopt a home Education As a form of education Who Want to give his Children. Of the Agreement with such research, the Family Involvement in student Scope ends more Generating Expectations and Performance paragraph school students. Article search show negatives and positives about household Education, showing in detail each point, so shows a student's vision and teachers this new student teaching. Also we seek to bring A report, Displaying a Current Situation in this homeschooling in Brazil and As parents or Responsible chose this method perform the study, so may Better be, or Worse Same Study In Schools 'in'. We can observe Several citations to the federal Constitution, Showing your items and exposing Factors of International Standards in relation to Education, Not Talking Openly About the regularization of unfamiliar Scope schooling, but also not citing that such a method, whether Totally Forbidden our country.

KEYWORDS: Education Domestic. School. Brazil. Family.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo possui o objetivo de buscar a introdução, no meio psicológico e jurídico, acerca da educação domiciliar no país, através do qual serão abordados os respectivos fatores que levam crianças e adolescentes a estudarem em uma escola convencional, bem como quais são os pontos positivos e negativos de aprendizagem para o aluno dentro de tal instituição de ensino e, ainda, destacar os motivos e fatores que levam um pequeno número de alunos a optarem pelo estudo em domicílio, tais como motivos especiais e até fobia de escola.

Ainda, adentrando-se no âmbito da hermenêutica jurídica, serão abordados pontos comparativos entre a escolarização no âmbito familiar e a escolarização tradicional, realizada em colégio com professores, coordenadores, colegas e demais pessoas ao redor do infante para que o mesmo venha a obter um melhor aprendizado junto ao respectivo colégio.

Outrossim, através de uma reportagem realizada pela Emissora de Televisão Record, questiona-se sobre a possibilidade de a escolarização domiciliar ser ou não regulamentada no nosso país, se tal método de ensino pode vir a ter o mesmo êxito para com as crianças e adolescentes do que o método tradicional, ressaltando-se casos em que tal meio de aprendizagem fora utilizado.

O tema “educação” já tem se tornado rotineiro nos noticiários do país, sendo o motivo disso, maiormente, apenas para noticiar o grande número de escolas depredadas atualmente, a falta de professores nos colégios, dentre outros motivos desapontadores. Porém, a ideia que o presente trabalho almeja trazer é a de questionar se a educação domiciliar pode vir a ser uma escolha para os pais ou responsáveis como um método alternativo e eficaz de ensino, uma vez que a educação convencional existente no país já não é uma solução para todas as crianças e adolescentes.

O debate existente no país é de que se a educação domiciliar deve ou não ser implementada como em demais países, haja vista a existência de diversos requerimentos buscando tal finalidade, os quais defendem a ideia de que a educação, hoje em dia, está cada vez mais “podre e imoral”, não sendo comparativo para com a escolarização aplicada em tempos passados.

É dever dos pais ou dos responsáveis educar seu filho, porém a escola também possui suma importância para a formação de um indivíduo. Contudo, o principal ponto de discussão trazido por defensores da legalização da educação domiciliar é o de que os valores ensinados nas instituições escolares estão se perdendo, sendo como solução o ensino instituído em domicílio pelos próprios genitores ou responsáveis, com ajuda de tutores, a fim de que estes eduquem e ensinem seus filhos acerca dos valores éticos, morais, e demais questões abordadas na escolarização de uma criança/adolescente.

Outro ponto defendido pelos defensores da legalização da educação domiciliar no país se dá acerca da violência atual nas instituições de ensino, as diversidades econômicas e socioculturais existentes, a superlotação das salas de aula, a falta de valorização, capacitação e preparo adequado aos professores para lidar com tais diferenças socioculturais e intelectuais dos alunos.

Destarte, acentua-se que o presente estudo será dividido em três seções, abordando na primeira acerca da reportagem realizada pela Emissora de Televisão Record, acerca do estudo realizado em domicílio em nosso país, a segunda sobre a regulamentação da escolarização no âmbito familiar no Brasil, e, na terceira, acerca dos pontos positivos e negativos que a escolarização no âmbito familiar traz às crianças e aos adolescentes.

2 | REPORTAGEM – EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Em reportagem realizada pela Emissora Record de Televisão acerca da Educação Domiciliar, exibida durante o programa Fala Brasil, em data de 23 de junho do ano de 2012, fora citada a história de três crianças, Cecília (dois anos), Lucas (quatro anos) e Rafael (cinco anos), os quais, mesmo não possuindo a idade mínima para ingressar em alguma escola já iniciaram seus estudos em domicílio, com o auxílio de seus pais, os quais afirmam, dentro dos seis meses em que passaram a educar seus filhos em casa, que não lhes falta, dentro do ensino em domicílio, nenhum elemento que a

escola pode oferecer em sua instituição.

Os pais, educadores, pesquisaram e adaptaram os métodos usados nos Estados Unidos para a realidade brasileira, sendo, ainda, rebatido pelo casal uma das principais críticas ao modelo da educação domiciliar, que são os prejuízos de socialização da criança ao não frequentar a escola, haja vista que demonstram que as crianças podem frequentar encontros com outras famílias que também estão adeptas à utilização de tal método de ensino.

Calcula-se que cerca de mil famílias no Brasil sejam adeptas ao sistema de educação em casa. Os motivos citados pelos casais que optam pela realização da escolarização de seus filhos em casa educação são diversos, seja pela insatisfação com o ambiente escolar, seja pela insatisfação com a qualidade do ensino proporcionado em escolas convencionais, dentre outros.

A reportagem, ainda, fornece dados que informam que, desde meados de 1970, nos Estados Unidos, mais de dois milhões de famílias já adotaram tal método de educação para com seus filhos, trazendo crescimento nas adesões e na economia do país, desde então. Porém, no Brasil não é possível aplicar tal método tal qual é realizado nos Estados Unidos, haja vista que não matricular seus filhos em uma escola convencional até seus 14 anos de idade pode ser considerado crime de abandono intelectual, passível de processo aos pais que optam pela educação domiciliar, o que é um equívoco, na opinião do Presidente da Associação Nacional de Educação domiciliar, Ricardo Iene Dias, o qual afirma na entrevista: “Essas crianças estão sendo muito bem cuidadas na questão do ensino acadêmico, os pais tem feito um bom trabalho e não há como punir tais pais por abandono intelectual, pois este, não existe”.

Lincoln Portela, deputado federal, apresentou no ano de 2012 um projeto que visa regulamentar esse sistema, elencando, na entrevista realizada, os motivos para concretização da utilização de tal método de ensino (PORTELA, 2012):

A educação domiciliar faz com que haja uma naturalidade na educação, isso vai gerar autodidatismo, este, evidentemente vai fazer com que as crianças sejam levadas à pesquisa, e isso é muito importante, pois a criança não fica bitolada em apenas determinadas matérias, ela vai além dessas matérias.

A reportagem também traz outros dois irmãos, Jonathas e Davi (quinze e dezesseis anos), ambos educados em domicílio, sendo informado que estes não frequentem uma escola tradicional há cinco anos, pelo motivo de que o pai dos infantes percebera que a educação que estava sendo aplicada no colégio poderia ser oferecida em casa de uma forma mais efetiva, tendo tal ideia resultado em prêmios estudantis aos filhos Jonathas e Davi, ressaltando-se que a maioria dos prêmios foram oriundos de concursos com participação de alunos de instituições de ensino particulares.

Finaliza-se a matéria com a asserção do deputado federal Lincoln Portela: “A vantagem da educação domiciliar em relação à educação em escola é no mínimo igual, ou melhor” (PORTELA, 2012).

3 | REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Um dos motivos que levam o Brasil a acreditar que a regularização da educação domiciliar poderia dar certo é o benefício capital que tal “projeto” poderia arrecadar para o país. Um exemplo está nos Estados Unidos, em que foi possível economizar cerca de dezesseis bilhões de dólares em educação, sendo a regularização da educação em domicílio um dos motivos para que isso ocorresse.

Já regulamentada em países como Canadá, Austrália, Áustria, Bélgica, Estados Unidos, Itália e França, a educação domiciliar também não é aceita em alguns países, como a Alemanha e a Suécia. Na maior parte dos países em que vigora a lei, há exigência de que os estudantes sejam avaliados anualmente.

Ocorreu uma votação na Câmara dos Deputados que tinha o intuito de saber a opinião dos brasileiros em relação à regularização do ensino domiciliar no país, questionando se os cidadãos concordam ou discordam do projeto de lei que prevê a possibilidade de a educação básica ser feita em casa, tendo tal votação obtido o resultado de a cada quatro votos, três eram a favor de que ocorresse tal mudança no método de ensino brasileiro.

Esse projeto baseou-se na Constituição Federal, que, no seu artigo 205, elenca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No mesmo sentido, determina a obrigatoriedade da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade (art. 208, I).

A Constituição Federal estabelece a educação como um dever do Estado e da família (art. 205). Determina também a obrigatoriedade da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade (art. 208, I). É fato que na realidade brasileira, a oferta desse nível de ensino se faz tradicionalmente pela via da educação escolar. Não há, porém, impedimento para que a mesma formação, se assegurada a sua qualidade e o devido acompanhamento pelo Poder Público certificador, seja oferecida no ambiente domiciliar, caso esta seja a opção da família do estudante. Garantir na legislação ordinária essa alternativa é reconhecer o direito de opção das famílias com relação ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos (BRASIL, 2012).

A Comissão de Educação e Cultura e de Constituição, Justiça e Cidadania emitiu parecer favorável à nova modalidade de ensino. Segundo o relator do projeto, Maurício Quintella Lessa (2012), não há dificuldade para que a educação em âmbito domiciliar ocorra de forma tranquila, desde que acompanhada pelo Poder Público, “com relação à qualidade e efetividade do ensino domiciliar ministrado”. Após esse parecer, o projeto foi encaminhado para a Comissão de Educação.

4 | ASPECTOS POSITIVOS DO ENSINO DOMICILIAR

O ensino domiciliar é uma questão que ainda gera certa polêmica com relação aos seus benefícios e métodos. Com base em uma pesquisa realizada com famílias adeptas à forma de aprendizagem serão destacados os aspectos positivos e as principais razões que levam as famílias a priorizar e sentirem-se mais confortáveis com a educação de seus filhos no ambiente doméstico.

Segundo os pais que optam por essa modalidade de ensino, os principais benefícios são a vantagem de poder acompanhar de perto o desenvolvimento escolar dos filhos e terem a oportunidade de ficar mais atentos a possíveis problemas de aprendizagem. Para muitos deles, a escola regular, principalmente com salas de aula muito cheias, já não oferece o benefício do acompanhamento individual.

Outro ponto a favor é evitar que as crianças sofram com o bullying, sendo relatado por diversos pais situações que geraram traumas às crianças e que fazem da escola um lugar no qual elas não gostariam de retornar. A flexibilidade de horário também é apontada como um benefício. O ensino domiciliar é a alternativa encontrada para evitar o desgaste precoce das crianças e, assim, assegurar a produtividade, poupando horas de deslocamento, por exemplo. Além disso, as famílias acreditam que, por meio do ensino domiciliar, as crianças não se sentem pressionadas a provar suas habilidades para outras crianças.

Outro ponto sobre as vantagens da metodologia é a possibilidade, segundo as famílias, de ampliar o ensino para além dos livros, através de viagens ou passeios agradáveis, sem a necessidade de cumprir planos de aula ou cronogramas.

Algumas famílias afirmam que estudando em casa, seus filhos estarão protegidos contra o desrespeito a valores morais, culturais, religiosos ou ideológicos. Os que defendem essa ideia, dizem que as crianças ensinadas em casa não vivem em uma bolha e têm a convivência social necessária ao encontrarem amigos em clubes, praças, igreja e ao frequentarem outras atividades, como natação, fotografia etc.

Apesar de ser uma ideia conflitante com diversos prós e contras que precisam ser analisados para se criar algo concreto e válido para toda a sociedade em geral, alguns dos aspectos positivos são inegáveis.

Dessa maneira, segue uma lista com as onze principais razões que procuram comprovar que o ensino domiciliar pode ser implementado de maneira plena e eficaz. Os principais argumentos são:

- Permite uma aprendizagem personalizada;
- Permite que as crianças se desenvolvam ao seu próprio ritmo, de acordo com as suas aptidões e habilidades únicas;
- Aumenta a consciência de si e o sentimento de individualidade;
- Constrói pessoas capazes de concretizar suas metas e seus objetivos;
- Permite que os jovens mostrem a sua criatividade na obtenção de acesso às

mais variadas oportunidades de aprendizagem;

- Produz, em última instância, indivíduos autoconfiantes e autodirecionados;
- Promove o desenvolvimento de competências de vida;
- Constrói relacionamentos familiares mais fortes;
- Abre as portas a um contexto social mais amplo e diversificado;
- É agradável - aprender é um prazer;
- Não separa a aprendizagem da vida, mas transforma-a num estilo de vida.

5 | ASPECTOS NEGATIVOS DO ENSINO DOMICILIAR

Pode parecer contraditório, mas famílias que decidem conduzir em casa a formação escolar talvez prejudiquem seus filhos tanto quanto outras que se omitem no acompanhamento dos estudos de crianças e jovens.

Com os argumentos pedagógicos e éticos, que, na escola, orientam o trabalho de toda a equipe escolar, é possível garantir: o ensino restrito à casa do aluno pode envolver mais desvios e prejuízos do que as pretendidas vantagens que seriam sua razão de ser. Especialmente ao privar crianças e jovens da experiência de participar efetivamente de um coletivo, excluem-se inúmeras situações de aprendizagem propiciadas pela diversidade humana e que não são possíveis de reproduzir no confinamento familiar.

Conforme Preceitua Menezes (2012): “O ensino regular permite o convívio, que é tão importante quanto o conhecimento, e não pode ser substituído por treino intelectual doméstico”.

Sob uma ótica estritamente pedagógica, há qualidades, como as competências para argumentar, falar em público, resolver contradições e propor ações conjuntas, cujo desenvolvimento se dá necessariamente no convívio com colegas em igualdade de condições, ao acomodar intenções diferentes e pontos de vista conflitantes. No interior de uma família, tais oportunidades seriam tão restritas quanto o número de interlocutores. Isso também limitaria o exercício de observações sociais conjuntas em várias disciplinas e de práticas coletivas. A própria presença em sala de aula, em que cada aluno partilha dúvidas e descobertas com seus colegas, não teria contrapartida na educação doméstica, pois não haveria com quem partilhar, a não ser com o seu educador.

No Brasil, a educação domiciliar ainda é muito recente. Entretanto, a fragilidade de nosso sistema pode facilitar sua difusão em certos setores sociais e promover a articulação de adeptos.

No passado, só jovens de uma pequena elite recebiam educação formal. Não precisavam ir à escola, pois recebiam seus educadores em casa sob rigorosa supervisão dos pais. Felizmente, esse tempo já passou, e, hoje, a escola como espaço

público é uma conquista democrática que deve ser defendida por toda a sociedade.

Para que o sucesso escolar aconteça é preciso contar com pais, mães e responsáveis ao lado de educadores, no esforço de aperfeiçoamento da educação escolar, e não nos omitirmos diante de tentativas de negar e substituir a instituição regular de ensino.

Permitir que a educação básica se realize na casa do aluno em vez de em uma escola poderá prejudicar ainda mais um sistema já comprometido, como pode ser visto diariamente na mídia, que mostra o quanto a nossa educação é precária. Na escola, o aluno irá aprender com um profissional, tendo um acompanhamento, uma política da escola, e sua inclusão no âmbito em uma sala de aula. Se o aluno tiver uma educação domiciliar, ele perderá todos esses benefícios, se restringindo apenas ao seu próprio ambiente familiar, não tendo a opção de escolher o que lhe convém, não sendo ético impedi-los de conhecer perspectivas distintas das de seus familiares, que, com a melhor das intenções, podem prejudicá-los seriamente. Por isso, é preciso que haja um debate antes de admitir a educação domiciliar, pois os contras são bem visíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto acima, conclui-se que o assunto em pauta possui muitas divergências de opiniões, as quais são muito bem fundamentadas por ambos os lados, o que requer um estudo muito aprofundado para que se regulamente esse método de ensino ou não.

Os argumentos apresentados pela aprovação do sistema convencem no sentido de que a Constituição Federal é bem clara quando aponta, no seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988) e, ainda, quando apresenta relatos de famílias que adotaram o sistema e obtiveram sucesso.

Por sua vez, os argumentos contrários também estão muito bem fundamentados, quando resumem o papel da escola na formação do aluno, que, para sua formação, necessita de professores dotados de argumentos pedagógicos e éticos, os quais são atributos exigidos na formação de professores para que possam transmitir aos alunos.

Portanto, está em pauta uma grande discussão que requer muita cautela, estudo e comprometimento por parte de nossos congressistas e governantes, de modo que uma solução está sendo apresentada e requer atenção especial. Caso não seja da aceitação da maioria, que sirva como um elemento sinalizador para que se melhore a educação em nossas escolas, para que o professor e a escola continuem exercendo o seu papel no sentido de ensinar e educar os nossos jovens e não sejam substituídos pelos pais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3179/12, de 08 de fevereiro de 2012**. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. DOWBOR, L. *A reprodução social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 15. ed. Rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

MENEZES, Luiz Carlos. **Educação domiciliar: uma negação da escola**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-domiciliar-negacao-escola-700358.shtml>. Acesso em 17 maio 2015.

RECORD, Emissora de televisão. Reportagem - **Educação domiciliar**. Disponível em: <http://noticias.r7.com/videos/sistema-de-educacao-domiciliar-causa-polemica/idmedia/4fe5b03bfc9bb8256bd50eac.html>. Acesso em: 16 maio 2015.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM REALIZADAS POR ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

André Ribeiro da Silva

Universidade de Brasília
Brasília - DF, Brasil
andreribeiro@unb.br

Jônatas de França Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - RN, Brasil
jonatas@ufrnet.br

Robson de Souza Lobato

Universidade de Brasília
Brasília – DF, Brasil
rtutoria@gmail.com

Jitone Leônidas Soares

Universidade de Brasília
Brasília – DF, Brasil
jitoneunb@gmail.com

Silvia Emanoella Silva Martins de Souza

Instituto de Cardiologia do Distrito Federal
Brasília – DF, Brasil
silvia.souza@icdf.org.br

Guilherme Lins de Magalhães

Universidade de Brasília
Brasília – DF, Brasil
glmjudo@hotmail.com

115 alunos, de diversos polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), atualmente institucionalizada pela Universidade de Brasília. Os instrumentos de pesquisa foram baseados nos modelos *MAIS* e *IMPACT*. O questionário foi aplicado através do instrumento *Google Docs*, via internet. A metodologia utilizada foi a exploratória, onde os dados quantitativos foram analisados pelo programa estatístico *Minitab17*. Os resultados mostraram maior quantidade de alunos que leram mais da metade do conteúdo, que estudaram sozinhos, além de responderem a maioria das estratégias avaliadas com uma média superior a 7, em uma escala de 1 a 9. Conclui-se que os alunos apresentam hábitos de estudos adequados e razoáveis para um curso superior a distância e utilizam de forma satisfatória as 31 estratégias de aprendizagem que foram investigadas.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de aprendizagem, EaD, Educação Física.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Física cresce cada vez mais em suas diferentes possibilidades e intervenções na sociedade contemporânea. Desde o seu nascimento com a formação de professores de Educação Física em 1929, até sua regulamentação em 1998, muitos

RESUMO: O objetivo deste estudo foi investigar as estratégias e hábitos de aprendizagem de graduandos em educação física a distância em uma universidade do Brasil. Foram convidados

desdobramentos ocorreram. A Educação Física e suas manifestações estão em franco crescimento, tanto no campo científico, quanto no campo fitness ou no contexto do mercado mundial esportivo. Há diferentes campos de atuação da área da Educação Física, possibilitando aos profissionais licenciados e professores que atuam em sala de aula, nas pequenas e grandes cidades, a atuarem também como participantes de equipes e organizadores de eventos, tais como copa do mundo e jogos olímpicos (Pereira, 2010).

Além disso, a Educação Física vem alcançando patamares nunca antes alcançados e por concordar com seus argumentos, destacamos um patamar em que a mesma chegou com a formação de profissionais por meio da Educação a Distância, patamar que representa a modalidade de ensino em franco crescimento e que provavelmente irá desenvolver-se muito mais em uma projeção indefinida nos próximos anos (Pereira, 2010).

A formação de professores no Brasil, incluindo os de Educação Física, vem atravessando grandes transformações nos últimos anos (Quaranta & Pires, 2013). A falta de professores para a educação básica (Gatti & Barreto, 2009), fez com que diversas políticas de ampliação do acesso à educação superior, em especial, as licenciaturas fossem criadas, e neste contexto a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800/2006, ampliando o ensino superior e incluindo as licenciaturas a distância (EaD), para ampliar o acesso à educação superior em diversas regiões (Ferrugini, Souza, Moraes & Pinto, 2014)

Atualmente, o ingresso ao curso é realizado por um processo seletivo que abrange toda a população dos municípios e proximidades que possuem polos presenciais da Universidade de Brasília.

Até o ano de 2014 houve um crescimento considerável na oferta de cursos na modalidade a distância. Sales (2010) informa que nos últimos anos, houve um aumento de 247% no número de alunos regularmente matriculados em cursos de EaD credenciados no Brasil. Sales (2010) expressa que os dados do Censo EaD.br mostram que 2,64 milhões de brasileiros estudaram por Educação a Distância em 2008, distribuídos em pelo menos 1.752 cursos. A autora destaca também que pelos dados do Ministério da Educação (MEC), no fim de 2009, o ensino a distância contava com 111 instituições de Educação Superior, sendo 52 particulares, 11 confessionais e 48 federais, estaduais e institutos federais.

O projeto pedagógico do curso de educação física a distância - ministrado pela Universidade Aberta do Brasil, em parceria com o Ministério da Educação e a Universidade de Brasília - foi elaborado levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais; as exigências do Parecer CNE-CP 21-2001; a Resolução CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005; e os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância – SEED/MEC, enfatizando a formação para o uso didático de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (Sanches & Castro, 2007).

A faculdade de Educação Física a Distância da UnB vem coordenando a oferta

de disciplinas, a partir de um modelo-padrão de fóruns e tarefas aos ambientes virtuais de aprendizagem, denominados *Moodle*, onde neste tem-se os encontros coletivos que permitem aos alunos o registro das atividades desenvolvidas nas disciplinas. A escolha do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* se dá pelo fato de ser uma plataforma que oferece espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos (Paiva, 2010).

Neste sentido, para compreender características importantes relacionadas aos alunos, os objetivos da presente pesquisa foram analisar os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem dos alunos de graduação a distância, matriculados no curso de Educação Física a Distância da UnB, que utilizam os fóruns e tarefas como espaço pedagógico.

2 | MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório. Foram utilizados dados quantitativos, coletados de janeiro a fevereiro de 2015. Os alunos tinham acabado de cursar o 2º semestre de 2014.

A pesquisa foi realizada no curso de graduação de educação física a distância da Universidade de Brasília – UnB. Foram convidados 115 alunos, de diversos polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), atualmente institucionalizada pela Universidade de Brasília. Os polos estão localizados nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil.

Os critérios de inclusão da amostra foram: todos os alunos de graduação em educação física, de ambos os sexos, devidamente matriculados, no segundo semestre de 2014 e que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O critério de exclusão foi a recusa em participar da pesquisa.

Este projeto foi aprovado pelo comitê de ética de pesquisa em seres humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília em 20/03/2014 com registro número CAAE: 21113213.2.0000.0030 CEP/CONEP.

Os dados foram coletados através do instrumento questionário *Google Docs*, através de um instrumento adaptado de outros estudos (Zerbini, 2007, Zerbini & Abbad, 2008, De Paula & Silva, 2004), elaborado pelos modelos teóricos *Mais e Impact*, com a finalidade de coletar dados sócio demográficos (etapa 1) e investigar os hábitos de estudos e as estratégias de aprendizagem dos alunos participantes (etapa 2). Para investigar as estratégias de aprendizagem utilizou-se uma escala constituída por 31 itens, do tipo *Likert* de 11 pontos, variando de 0 (nunca) a 10 (sempre).

Foi realizado a análise de dados quantitativa aplicada aos dados pessoais dos alunos (idade, sexo, escolaridade etc.) e às respostas numéricas dos participantes aos questionários. Os dados sócio demográficos, os hábitos de estudo e as respostas dos

alunos à escala foram submetidos à análise estatística exploratória e descritiva.

As respostas aos 31 itens relativos à escala que investigou as estratégias de aprendizagem, quando submetidas à investigação exploratória.

3 | RESULTADOS

3.1 Estratégia de Aprendizagem

As respostas dos 81 alunos aos 31 itens do questionário que avaliou as estratégias de aprendizagem foram divididas nas Tabelas 2 e 3, que descrevem média e desvio-padrão (dp) do total de respostas.

IQ*	Variável	TOTAL n=81
		Média ± dp
1	Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis	7,75 ± 1,74
2	Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina	8,63 ± 1,71
3	Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter rendimento na disciplina abaixo do esperado	7,54 ± 2,13
4	Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades das disciplinas	7,69 ± 1,96
5	Mantive-me calmo diante da possibilidade de as coisas darem errado	7,43 ± 2,05
6	Expressei minhas ideias nos fóruns de debate	8,48 ± 1,57
7	Troquei mensagens eletrônicas com meus colegas	7,69 ± 2,40
8	Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo da disciplina	8,23 ± 1,80
9	Troquei informações com os professores tutores sobre o conteúdo da disciplina	7,43 ± 1,89
10	Busquei auxílio com os professores tutores para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo	7,76 ± 2,05
11	Participei dos fóruns como observador	7,33 ± 2,26
12	Forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado	8,19 ± 1,78
13	Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração	8,27 ± 1,86
14	Aumentei meus esforços quando o assunto não me interessava	7,95 ± 1,99

Tabela 2- Estratégia de aprendizagem: controle emocional, ajuda interpessoal e motivação

*IQ= Itens do Questionário: escala estratégias de aprendizagem

IQ*	Variável	TOTAL n=81
		Média±dp
15	Busquei outros <i>sites</i> relacionados à disciplina	8,25 ± 1,80
16	Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas à disciplina	7,29 ± 2,26
17	Li os avisos e novidades divulgados no ambiente da disciplina	8,63 ± 1,65
18	Participei de encontros presenciais previstos na disciplina com colegas, professores tutores etc.	9,38 ± 1,20
19	Participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com colegas.	7,06 ± 2,95

20	Participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com professores tutores	7,22 ± 2,62
21	Realizei as atividades propostas ao final dos momentos dentro dos prazos estabelecidos	8,44 ± 1,67
22	Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros	7,76 ± 1,89
23	Fiz anotações sobre conteúdo da disciplina	8,28 ± 1,67
24	Repeti mentalmente o conteúdo da disciplina	7,77 ± 1,96
25	Desenhei esquemas para estudar o conteúdo da disciplina	7,22 ± 2,43
26	Fiz resumo do conteúdo da disciplina	6,32 ± 3,32
27	Li o conteúdo da disciplina na tela do computador	8,16 ± 2,05
28	Li o conteúdo da disciplina utilizando material que imprimir	7,04 ± 2,81
29	Associei os conteúdos da disciplina aos meus conhecimentos anteriores	8,18 ± 1,72
30	Associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores	8,17 ± 1,83
31	Identifiquei, no meu dia-a-dia, situações para aplicar o conteúdo da disciplina	8,09 ± 1,86

Tabela 3 - Estratégia de aprendizagem: busca, participação, repetição, organização e elaboração

*IQ= Itens do Questionário: escala estratégias de aprendizagem

4 | DISCUSSÃO

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos foram avaliadas por 31 itens, sendo praticamente todas utilizadas de forma efetiva. A média de 30 itens avaliados foram iguais ou superiores a 7, exceto apenas um item (fiz resumo do conteúdo da disciplina) que teve sua média entre 6 e 7 pontos. Isso demonstra que houveram resultados positivos em todos os quesitos analisados.

A estratégia de estudo mais utilizada foi: Participei de encontros presenciais previstos na disciplina com colegas, professores tutores etc, seguidas pelas estratégias: Li os avisos e novidades divulgados no ambiente da disciplina, Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina, Realizei as atividades propostas ao final dos momentos dentro dos prazos estabelecidos, Expressei minhas ideias nos fóruns de debate e Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo da disciplina. Estas duas últimas atividades indicam compartilhamento e colaboração online, uma forma de aprendizagem que se torna cada vez mais comum em ambientes online (Paiva, 2010, Teles, 2009). Por outro lado, as estratégias de aprendizagem usadas em menor proporção foram: Fiz resumo do conteúdo da disciplina e Li o conteúdo da disciplina utilizando material que imprimir.

Observou-se uma predominância do sexo masculino (51,9%), solteiros (54,3%), com idade superior a 36 anos (44,4%), possuem atividade remunerada (90,1%), não possuem outra graduação (84%), estavam cursando mais de 5 disciplinas (74,1%), já haviam participado de algum curso semipresencial ou a distância (60,5%), estudam na internet (38,3%) e fora da internet (63%) até 6 horas semanais, o horário de preferência de estudar entre 18 as 24h (60,5%), preferem estudar só (86,4%), leem apenas mais

da metade do conteúdo da disciplina (49,4%).

Observam-se, portanto, frequências maiores em alunos do sexo masculino e de adultos com idade superior a 36 anos, dados opostos a diversos estudos (De Paula & Silva, 2004, Osório, Crippa & Loureiro, 2008, Peixoto, Peixoto & Alves, 2012).

Estudos realizados com estudantes universitários inseridos em disciplinas semipresenciais identificaram tendências semelhantes para gênero e faixas etárias (De Paula & Silva, 2004).

5 | CONCLUSÃO

O estudo demonstra que grande parte dos alunos graduandos além de estudar, trabalham com alguma atividade remunerada. Esse perfil demonstra com clareza que o alunado do curso de educação fica a distância da Universidade de Brasília é em sua grande maioria trabalhadores com idade igual ou superior a 36 anos, de gênero bem equilibrado, solteiros, que costumam estudar no período noturno, já fizeram algum curso a distância antes de ingressar na Educação Física a Distância, o que demonstra interesse e conhecimento por parte deles nessa modalidade de ensino.

A maioria relata que não leem o conteúdo todo de uma disciplina. Essa afirmação é preocupante porque os cursos em EAD por terem pouca ou nenhuma aula presencial, possui conteúdos focados principalmente na leitura do material no ambiente virtual de aprendizagem. Neste sentido, essa resposta demonstra grande interesse por parte dos tutores, supervisores de disciplinas e gestores de conscientizar os alunos e buscar a utilização de novos recursos e ferramentas para AVA, que proporcionem melhor interação dos alunos com o conteúdo.

As respostas dos alunos demonstraram que os mesmos possuem controle emocional, se ajudam e colaboram entre si, estudam motivados, buscam, participam, repetem, organizam e elaboram estratégias de aprendizagem que facilitem a conclusão do curso.

Uma das limitações deste estudo pode ter sido a generalização dos resultados, em detrimento as particularidades de cada disciplina e suas metodologias utilizadas.

Outro fator importante que deve ser levado em consideração é que esta pesquisa foi realizada antes do Ministério da Educação do Brasil reduzir as verbas destinadas a UAB em 75%, fazendo com que o curso ficasse comprometido com a redução de tutores e não ofertada mais novas turmas.

REFERÊNCIAS

De Paula e Silva, A. (2004). Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da Internet na Universidade de Brasília [dissertação de mestrado]. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; Brasília, 173 p.

Ferrugini, L., Souza, D., Morais, R., & Pinto, C. (2014). Educação a distância no brasil: potencialidades

e fragilidades. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, 12(1), 90-98.

Gatti, B. & Barreto, E. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

Osório, F., Crippa S. & Loureiro, R. (2008). Escala para auto-avaliação ao falar em público (SSPS): adaptação transcultural e consistência interna da versão brasileira. Rev Psiquiatr Clín:35(6):207-11.

Paiva, V. (2010). Virtual learning environments: epistemological implications. Educ Ver, 26 (3), 353-70.

Peixoto, H., Peixoto, M. & Alves, E. (2012). Estratégias de aprendizagem utilizadas por graduandos e pós-graduandos em disciplinas semipresenciais da área de saúde. Rev. Latino-Am. Enfermagem 20(3):8.

Pereira, N. (2010). A relação entre satisfação e permanência de clientes enquanto consumidores de serviços: um estudo em academias de atividades físicas. Dissertação (Mestrado em Gestão do Esporte), Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília.

Quaranta, A. & Lorenzi, P. (2013). Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD. Movimento, 19(2), 185.

Sales, D. (2010). EAD tem expectativa de crescimento para os próximos anos. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=555> Acesso em: 02 jan 2016.

Sanches, A. & Castro, I. (2007). Projeto PolíticoPedagógico do curso de Educação Física – Educação em distância. Brasília: FEF/UnB.

Teles, L. (2009) A aprendizagem por e-learning in LITTO, Fred & FORMIGA, Marcos (orgs) Educação a distância – o estado da arte. São Paulo: Editora Pearson.

Zerbini, T. & Abbad, G. (2008). E Learning strategies in distance course: Validation of a scale. Psico-USF, 13(2), 177-87.

Zerbini, T. (2007). Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância [tese de doutorado]. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 321 p.

EUGENIA E HIGIENISMOS: INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS PÁGINAS DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XX

Levson Tiago Pereira Gomes da Silva
Adlene Arantes

RESUMO: Os estudos desenvolvidos pela História da Educação apontam que na primeira metade do século XX os médicos higienistas tiveram bastante influência no campo educacional, estabelecendo parâmetros que deveriam ser seguidos pelos setores educacionais. Sendo assim ao longo da pesquisa buscamos analisar que influências físicas e ideológicas presentes nas instituições escolares, nos primeiros anos do século XX, destes agentes higienistas. Para tanto foram utilizados como fontes de pesquisa anúncios e notícias do jornal Diário de Pernambuco, referentes as instituições escolares como também notícias atreladas às normas estabelecidas por Instituições fiscalizadoras e norteadoras da educação, localizados na Fundação Joaquim Nabuco e na Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. Os resultados obtidos nesta pesquisa coadunam com que os autores definem como eugenia preventiva, neste momento percebemos a organização e institucionalização do movimento eugenista atrelado ao higienismo, utilizando o jornal como veículo de propaganda para disseminar seus ideais. Cruzando estas informações com as bibliografias estudadas

virmos que era depositada nos espaços educacionais a missão de propagar os preceitos higiênicos e eugênicos para a modernização da nação.

PALAVRAS CHAVES: Higienismo. Eugenismo. Imprensa Pernambucana

ABSTRACT: The studies developed by the History of Education indicate that in the first half of the twentieth century the medical hygienists had a great influence on the educational field, establishing parameters that should be followed by the educational sectors. Thus, throughout the research we seek to analyze what physical and ideological influences present in the school institutions, in the early years of the twentieth century, of these hygienist agents. In order to do so, the newspaper Diário de Pernambuco was used as search and news sources for the educational institutions, as well as news related to the standards established by Institutions that supervise and guide education, located at the Joaquim Nabuco Foundation and at the Digital Library of the National Library Foundation. The results obtained in this research coincide with what the authors define as preventive eugenics, at this moment we perceive the organization and institutionalization of the eugenic movement linked to hygienism, using the newspaper as a propaganda vehicle to disseminate their ideals. Crossing this information with the bibliographies

studied we see that the mission of propagating hygienic and eugenic precepts for the modernization of the nation was deposited in educational spaces.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar as influências que a Educação nos primeiros anos do século XX sofreu do movimento higienista e da eugenia, para tanto baseou-se teoricamente e metodologicamente pelos pressupostos da História Cultural. Foram utilizados como fontes principais de pesquisa os jornais. Ou seja, anúncios e notícias referentes a instituições escolares, como também notícias atreladas às normas estabelecidas por Instituições fiscalizadoras e norteadoras da educação contidas nos exemplares do Diário de Pernambuco, nos primeiros anos do século XX e localizados na Fundação Joaquim Nabuco e na Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

A princípio nos direcionamos ao acervo do Arquivo Público de Pernambuco Jordão Emerenciano, no intento de ter acesso aos exemplares do Jornal Diário de Pernambuco. No entanto, não foi possível ter contato com os exemplares, pois estavam passando por um processo de restauração. Posteriormente, nos dirigimos a Fundação Joaquim Nabuco mediante a informação de que poderíamos encontrar estes exemplares na instituição. Ao entrarmos em contato com a instituição, localizada em Recife-PE no bairro do Derby, recebemos a informação que a mesma estaria passando por reforma, desta maneira só foi possível ter acesso as cópias microfilmadas dos exemplares contidas no arquivo quando este foi transferido para o prédio da Fundação Joaquim Nabuco localizado em Recife-PE no bairro de Apipucos.

Em contato com as cópias microfilmadas contidas no arquivo verificamos que algumas estavam impossibilitadas de adquirirmos algumas informações pertinentes a pesquisa em questão, devido à ação do tempo acometida em alguns exemplares que deram base a microfilmagem. Por este fato nos reportamos a Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, na sessão Hemeroteca Digital onde obtivemos o acesso aos periódicos do Diário de Pernambuco, com as informações em melhor estado de conservação.

Para a fundamentação da pesquisa realizamos a leitura e discussão de textos básicos nos campos da História Cultural, da metodologia da pesquisa em História da educação e de trabalhos que se detêm sobre a problemática do eugenismo e higienismo na educação.

De acordo com Silva (2003) a imprensa periódica local contribui significativamente em termos qualitativos e quantitativos para o desenvolvimento de pesquisas em história da educação. A autora aponta que a “*Instrução/Educação*” tem constituído uma estreita relação com a imprensa, a qual veicula registros oficiais e revela as representações educacionais concernentes ao período pesquisado. Sob esta ótica os jornais são ferramentas que possibilitam ao pesquisador a aproximação com o cotidiano vivenciado por um determinado contexto social, já que produzem periodicamente informações

rápidas e diretas para o leitor. Mesmo possuindo uma intencionalidade partidária, o jornal nos presta informações para conhecermos as representações educacionais que circulavam no período analisado. (SILVA, 2003, p. 5-6)

Partindo destas mesmas premissas Farias Filho (2002) aponta o jornal como importante ferramenta na construção do consenso social, produzindo assim maneiras e costumes que perpassam sobre várias instâncias culturais. Portanto, configura-se como relevante estratégia educativa em diferentes períodos da história, nos fornecendo consideráveis informações para a pesquisa historiográfica, mais precisamente em nosso caso para a pesquisa em História da Educação. (FARIAS FILHO, 2002, s/p)

Sobre nossa principal fonte de pesquisa Silva (2003) salienta que as

Chamadas para a matrícula da escola, publicação de vários artigos da legislação de ensino, transferência de professores, jubilações, cerimônia de premiação, são alguns fatos noticiados no jornal local, titulado de Diário de Pernambuco. (SILVA, 2003, p. 4)

Seguindo esta perspectiva verificamos que os exemplares do Diário de Pernambuco, entre os anos de 1911 e 1928, constituem-se como relevantes fontes para a pesquisa na área da história de educação. Ao analisarmos seus noticiários, anúncios e editais percebemos a forte presença de indicadores que caracterizavam as instituições escolares, o pensamento dos atores envolvidos nestas instituições e o posicionamento dos órgãos públicos em relação à educação neste período. A preocupação com a estrutura predial das instituições de ensino e a higienização destes eram latentes nos anúncios e notícias, havendo também a preocupação com o estado de saúde que os educandos iriam ingressar nas instituições. A exemplo como importante fonte de pesquisa são as informações obtidas através da notícia intitulada como Reforma da Instrução Estadual, do dia 29 de dezembro de 1928, referente à reforma educacional realizada por Carneiro Leão.

1.1 As Estruturas físicas e ideológicas das instituições de ensino nas páginas do Diário de Pernambuco.

A preocupação com a higiene permeia as discussões em torno da educação desde o Império, mas se intensificaram na República como condição para que o Brasil fosse uma nação civilizada e sadia por meio de uma medicina social que se associava a um projeto mais amplo de progresso. Segundo Gondra (2003) o debate sobre a higiene para a educação teve inserção na sociedade pelo campo médico já no século XIX quando os médicos almejavam sua disseminação para outras áreas de atuação.

A Medicina encontrou na escola um novo espaço para se ocupar dos corpos e para isso, utilizava-se dos argumentos científicos que recobriam um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência,

da moral e, inclusive, das excreções corporais. (GONDRA, 2003, p.527).

O movimento higienista no Brasil objetivava promover modificações no comportamento da sociedade. De certa maneira, era de responsabilidade dos médicos higienistas cuidar da saúde e da higiene, pois tinham a crença que a maior parte dos problemas da nação estavam associados a aspectos sanitários. Sendo assim, acreditavam que a influência que exerciam tinha por finalidade melhorar a vida da coletividade de diversas formas como à educação, salário e saúde.

Neste período as classes apontadas como perigosas representadas pelos pobres, eram consideradas um perigo social por conta dos problemas que apresentavam à organização do trabalho, a manutenção da ordem pública e perigo de contágio. O médico higienista além de ser responsável por prescrever posturas e orientações higiênicas, também era considerado um educador, tinha por especialização saúde pública e administração sanitária.

Os higienistas formularam propostas antagônicas e debates sobre a modernização que geraram polêmicas. Desta forma, atingiram diferentes setores da sociedade através dos pressupostos da higiene, seus discursos se tornaram um forte aliado para os interesses do Estado. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012)

Com o passar do tempo esse discurso se voltou mais para as questões de eugenia, por isso ao saber médico atribuiu-se, progressivamente, o papel de tutorar e sanear a nacionalidade e para o cumprimento desta “missão”, os médicos assumiram uma postura na maioria das vezes marcadamente autoritária e violenta em suas intervenções. Segundo um dos lemas do período – “Prevenir, antes de curar” – os males deveriam ser erradicados antes mesmo de sua manifestação. Era urgente, portanto, não só curar as epidemias, mas, sobretudo, evitar o aparecimento de novos surtos. Os projetos de saneamento e de higienização começaram a tomar força, ultrapassando os limites estritos da medicina, através de medidas diretas de intervenção na realidade social. (Schwarcz, 2002).

A eugenia enquanto ciência visava compreender as leis da hereditariedade humana e, sob a ótica social buscava incentivar casamentos entre grupos específicos, no intento de desencorajar uniões compreendidas como indesejáveis. Esta ideologia ganha força a partir de 1883 quando o cientista britânico Francis Galton define o conceito de eugenia, traçando como meta o melhoramento das raças através da intervenção na reprodução. (RANGEL, 2015, p. 16)

(...) as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre alcoólatras, epiléticos e alienados, visavam, (...) a um maior equilíbrio genético, um aprimoramento das populações, ou a identificação precisa das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis (GALTON apud SCHWARCZ, 1993, p.60).

Segundo esta ótica Schwarcz (1993) aponta que já em fins do século XIX o Brasil era reconhecido por intelectuais estrangeiros e nacionais como uma nação de extrema miscigenação, mas que estava sujeito a uma transição. A exemplo na crença desta

transição a autora aponta, entre outros, a tese de João Batista Lacerda, sob o título “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Lacerda, 1911 apud Scharcz, 1993). Neste contexto de raças miscigenadas acreditavam que através de um acelerado cruzamento e depuração o Brasil se tornaria um país branco. (SCHWARCZ, 1993, p 16)

A miscigenação que compunha o cenário nacional brasileiro adjetivava negativamente os aspectos físicos da população e era apontada como causa da nação não acessar os aspectos do progresso e civilização. Estas prerrogativas fizeram mesmo que tardiamente os intelectuais nacionais adotarem as teorias raciais, adaptando-as a realidade do contexto social brasileiro. (SCHWARCZ, 1993, p 18-19)

Ao se debruçar sobre os estabelecimentos que constituíram a gama intelectual brasileira Schwarcz (1993) salienta as perspectivas ideológicas que estas instituições compunham seus estudos, sobre a faculdade de direito de Recife chama atenção ao predomínio de análises baseadas no social-darwinismo de Haeckel e Spencer, enquanto na medicina, no Instituto Manguinhos, via-se uma recorrente preocupação com pesquisas em torno da febre amarela e a sanitização das cidades. Percebemos que estes dois pontos são de suma relevância para dar bases às discussões que viriam a ser realizadas acerca da higienização e eugenia no decorrer do século XX em Pernambuco, por nomes como Carneiro Leão.

Desta maneira os resultados obtidos coadunam com o que Souza (2008, p. 147) define como eugenia preventiva, neste momento é perceptível a organização e institucionalização do movimento eugenista, o qual utiliza o jornal como veículo de propaganda para disseminar seus ideais. Analisando estas fontes observamos a presença de anúncios de estabelecimentos de Ensino sempre ressaltando como requisito para a matrícula do aluno a saúde da mente e do corpo, solicitando documentos que comprovassem que o indivíduo não possuía moléstias contagiosas ou infectocontagiosas, ou até mesmo defeito físico que impossibilitasse o mesmo “a aprender”.

A compreensão que temos sobre o nosso corpo perpassa sobre a interpretação de várias instituições sociais, sendo o Estado, a escola e a medicina uma delas. Através destes valores, posturas, papéis, relações são legitimadas e constituídas para homens e mulheres na sociedade. São produzidos discursos e opiniões entendidos como certos ou errados, gerando desta maneira subjetividades que darão cabo de uma vida em sociedade, podendo passar por transições ao longo do tempo. De acordo com Oliveira (2003) na década de 20, do século XX, o corpo faz parte da construção dessa subjetividade “*ao ser espetáculo e alvo ao mesmo tempo do discurso médico-sanitarista, intensificando-se na década de 20 com a emergência das práticas modernizadoras e modernistas.*” (OLIVEIRA, 2003, p. 14)

Nesta perspectiva, o autor coloca que as instituições governamentais centralizam nas suas ações e discursos a preocupação com a higiene da família, os ambientes públicos e privados que esta circulava, dando margem a postulação de regras que

deveriam ser seguidas pela população. Desta maneira preocupavam-se em investir no saneamento básico da cidade do Recife por se encontrar diante de diversos problemas urbanos, para tanto Joaquim Falcão no começo dos anos 20 solicita a presença de profissionais, entre os quais médicos-higienistas, no intento de iniciarem pesquisas acerca dos problemas de urbanização, habitação e saúde. (OLIVEIRA, p. 14. 2003)

Oliveira (2003) ainda salienta que além dos profissionais envolvidos diretamente com o processo de modernização concebido neste momento, ao lado destes se encontravam professores, militares e instituições como a igreja, a escola, os hospitais e o exército. A Higienização da família e dos ambientes era vista como parte principal do processo de civilização. (OLIVEIRA, p.15, 2013).

Os exemplares do Diário de Pernambuco, no período aqui estudado, era fortemente marcado pela preocupação com a saúde, observamos que esta preocupação estava presente em diferentes momentos em que os discursos higienistas vinham se fortalecendo em nosso cenário social. As informações contidas no Jornal bombardeavam o cotidiano dos leitores com as propagandas referentes a artigos para serem mais saudáveis. Construindo desta maneira um espaço social em que a ideia de higiene e saúde estivessem presentes no dia a dia da população. Sendo assim as instituições escolares como fundamental espaço para o desenvolvimento e propagação de ideologias faziam-se presentes nos discursos higienistas, e tal fato é visto nos anúncios referentes a estas instituições:

Escola de aprendizes artífices de Pernambuco: De ordem do sr. Director, comunico aos interessados que a constar desta data até o dia 31 do corrente ano acha-se aberta a matricula para os cursos primarios e de aprendizado da Escola de aprendizes de artífices, no Derby. Serão admitidos os menores cujos representantes o requererem ao director dentro do praso e que possuirem os seguintes requesitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no maximo e 13 annos no minimo; **b) não soffrerem de moléstia infecto-contagiosa; c) não terem defeitos physicos** que os inabilitem para a aprendizagem do officio, attendendo-se bastante para aptidão occular do menor... (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 13 de janeiro de 1911, p. 4 grifos adicionados)

“Secretaria do Gymnasio Pernambucano Acha-se abertas as matrículas na secretaria deste instituto, a contar desta data a 31 de janeiro, para os alunos que deixaram de fazer exame na 1º época... Os paes ou encarregados dos matriculando deverão apresentar ao director, dentro do prazo estabelecido, os requerimentos instruídos com os seguintes documentos: **certidão de idade ou documento equivalente, attestado de vacinação ou revaccinação, certificado de que o candidato não sofre de molestia contagiosa ou infecto contagioso...**(DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 24 de janeiro de 1912, p. 4 grifos adicionados)

Nestes dois editais, de instituições de ensino e anos diferentes, percebemos a preocupação em não admitir alunos não saudáveis, estando mais claro a comprovação do estado de saúde no Ginásio Pernambucano, através da solicitação de documentos como atestado de vacinação ou revacinação e certificado de que o candidato não sofresse de moléstias contagiosas. Isto nos leva a perceber a prerrogativa já assinalada por Souza (2008) que neste período a eugenia estava estritamente ligada

ao movimento dos sanitaristas, tendo estes fortes influências nas normatizações das instituições de ensino.

Os anúncios e editais sobre as instituições também demandam uma forte atenção referente às estruturas físicas dos estabelecimentos escolares, o do Collegio Allemão apresenta sua localidade apontando como sendo um dos locais mais saudáveis de Recife e ressalta que as estruturas de suas dependências estão conforme os preceitos da higiene escolar:

Collegio Allemão está situado em um dos arrebaldes mais saudáveis da cidade do Recife, em predios especialmente adaptados, dispondo de vasta área para jogos atléticos, banheiros e aparelhos sanitarios de primeira ordem, aposentos espaçosos e arejados, de acordo com os preceitos da hygiene escolar... Dr. Paul Wolf (Director) (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 4 de janeiro de 1911, p. 3)

Em relação a estas preocupações com as estruturas físicas prediais Arantes (2014) nos relata que no ano 1912 Dantas Barreto, seguindo o Regulamento, realizaria a construção dos prédios escolares conforme as prerrogativas da higiene. Baseada em teses a autora aponta o que era necessário em relação à estrutura do prédio escolar e os moveis que deveriam compor o espaço escolar de acordo com a perspectiva higienizadora. As orientações contemplavam desde as escolha do terreno que seria construído o prédio até a quantidade de alunos que deveriam compor as salas de aula e como seriam abordados. Eram prescritas também a tonalidade que as paredes deveriam ser pintadas e o formato que as salas de aula deveriam ser construídas. Ainda sob esta ótica a autora com base em Jorge (1924) explica que estas prerrogativas de higiene escolar tinham por intento melhorar a raça. (ARANTES, 2014, p. 118-119)

Era depositada nos espaços educacionais a missão de propagar os preceitos higiênicos e eugênicos para o progresso da nação, havendo também através dos parâmetros pelos quais estes prédios foram construídos a preocupação de romper com as condições precárias das escolas públicas do regime imperial. A crença na ciência como meio de obter o progresso confere aos espaços educacionais a necessidade do regime republicano, através da estrutura física destes, transmitir a imagem de grandiosidade e sucesso para a sociedade. Entre os idealizadores do sistema de ensino nacional havia a crença da superioridade de algumas raças sobre as outras. Era visto uma preocupação com uma educação integral, por parte de alguns, desde a inserção do alunado no mercado de trabalho até regenerar fisicamente a raça. (ARANTES, 2014, p. 104)

O anúncio supracitado do Collégio Allemão atenta para esta preocupação com formação física do aluno, a regeneração física da raça. O que podemos perceber a busca por um padrão corpóreo que apresentasse uma aparência sadia dentro dos parâmetros tidos como sadios para a época. Além da preocupação por uma busca de um padrão corpóreo que atendesse o ideal de homem civilizado da época, havia também uma busca de padrões além das características físicas.

Nos anúncios das instituições educacionais verificamos fortemente a presença

de se colocar em meio a seus currículos o aprendizado de línguas estrangeiras como o inglês, o francês até mesmo o alemão que se configura também como uma medida eugênica, e quando estas disciplinas eram lecionadas por educadores oriundos dos países falantes destas línguas isto era tido como algo relevante para a instituição. É importante percebermos isto não apenas com as línguas como também na questão da ginástica sempre baseada em técnicas estrangeiras, estas informações estão bem acentuadas no enunciado do Collegio Allemão e também no Gymnasio Ayres Gama:

GYMNASIO AYRES GAMA: ...O curso primario está sob a immediata fiscalizaçãõ do Director, sendo o ensino o mais practico possível, conforme os methods mais modernos... Os alumnos internos têm gratuitamente: aula de gymnastica sueca, conversaçãõ franceza e ingleza... (Direção: Bacharel Alfredo de A. Gama) (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 4 de janeiro de 1915, p. 3)

Esta preocupação com as dependências e línguas ensinadas nas instituições é vista em todo o período estudado, a exemplo o anúncio no Diário de Pernambuco do Collegio dos Irmãos Maristas que trazem as mesmas informações como uma questão relevante, no dia 1 de janeiro de 1919. A ideia de uma sociedade sadia e civilizada era tão preeminente que algumas instituições de ensino separavam em seus anúncios um espaço que denominavam de attestado valioso, assinados por médicos-higienistas. Como é o caso do Gymnasio Oswaldo Cruz:

GYMNASIO OSWALDO CRUZ: ATTESTADO VALIOSO: Attestamos que em visita que fizemos ao palacete a rua da Soledade n.º 315, onde se installado o "Gymnasio Oswaldo Cruz", verificamos preenchidos "in totum" os preceitos que a hygiene moderna exige para o fim que foi destinado. Os tres pontos capitaes, base de toda hygienizaçãõ, sólo, luz e ar-sem os excessos maléficosem as deficiências prejudiciaes, coordenam-se n'aquella edificaçãõ. Salões vastissimos de aula e dormitorios, dependenciasconfortaveis, instalações sanitarias de primeira ordem e extenso sítio, bem arborisado, tudo sob rigoroso asseio, completam os requisitos indispensaveis a instalaçãõ de um moderno estabelecimento de ensino. Recife, 4 de dezembro de 1917. Dr. João Marques; Dr. Felinto Wanderley; Dr. Costa Pinto (Medico de Hygiene)... ORLANDO DE AGUIAR, DIRECTOR. (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 1 de janeiro de 1918, p. 7)

Além disso, no "attestado" no anuncio desta instituição encontramos também em primeira mão a informação de que a instituição adquiriu "*mobiliário moderníssimo – systema americano...*", onde verificamos a precisão de adequar-se metodologicamente e estruturalmente a algo vindo do estrangeiro, na busca constante de modernizasse.

É pertinente dizer que todos estes anúncios possuem a assinatura dos diretores das instituições, nos revelando que a maior parte destes atores educacionais eram a favor destas novas premissas educacionais que se instalavam e vislumbrava o "aperfeiçoamento do povo brasileiro". Nesta perspectiva, de melhoramento do individuo, os setores educacionais precisavam atender preceitos de outros setores administrativos como a Inspetoria de Higiene, sobre isto segue abaixo uma nota da inspetoria comunicando à desinfecção que realizou no Ginásio Pernambucano.

INSPETORIA DE HYGIENE: Expediente do dr. Inspetor de hygiene, do dia 5 de outubro de 1910. Officio: Ao dr. Delegado fiscal do governo federal junto

ao Gymnasio Pernambucano. – Comonico-vos, para os fins convenientes, que ficou hoje terminada a des-infecção que se estava procedendo ao Gymnasio Pernambucano. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife, 6 de janeiro de 1911, p. 2)

No exemplar do dia 4 de janeiro de 1920 encontramos, na sessão ESTUDOS & OPINIOES, o discurso tecido pelo Inspector sanitário da Directoria de Hygiene Dr. Arthur de Sá colocando sua opinião a respeito das construções escolares do Recife, chegando até desenvolver críticas sobre a localização e a estrutura da escola Manoel Borba. Fica clara em seu discurso a relevância que o mesmo dá ao inspetor medico escolar desde a edificação dos prédios, no sentido de informar sobre as melhores acomodações e estruturas para ser uma instituição dentro dos preceitos da modernos. No entanto, também é perceptível que os preceitos ao qual o doutor se reporta tomam por base parâmetros importados da França, o que nos revela desde a construção até o que deve ser ensinado dentro dos estabelecimentos de ensino, constitui-se em um estrangeirismo.

“...É indispensável a collaboração do medico escolar nos edificios destinados a escolas, tanto que na França não se escolhe um local, não se edifica e não se installa uma escola, sem o *placet*do medico...” (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 4 de janeiro de 1920, p. 4)

Sob esta perspectiva de progresso foi Instituída a Reforma Carneiro Leão na educação de Pernambuco em 28 de dezembro de 1928, um dia após a promulgação da reforma o Diario de Pernambuco publicou uma notícia explanando sobre os principais pontos que a reforma se ateve. A reforma contemplou desde o Jardim de Infância até o ensino complementar, concedendo atenção especial ao Normal Médio:

“Reforma da Instrucção Estadual... O sr.governador do Estado, usando da autorização constante da lei n. 1961 de 4 outubro ultimo, resolveu determinar que fosse observado para o ensino normal e primario e para educação geral, novo plano... Esse plano, que foi elaborado pelo sr.dr. Carneiro Leão, commissionado para esse fim... Nelle são ventilados relevantes ques-tões pedagógicas, desde o ensino em jardins de infância, para crianças de 4 annos, até o ensino complementar... Restabelece a reforma o serviço clinico dentário escolar, assim como o de visitantes da hygiene...” (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 29 de dezembro de 1928, p. 3)

Além das diretrizes acerca de como se estruturou o ensino neste período, como ocorreria à admissão do alunado, a organização e a remuneração do corpo docente, entre outros pontos, também foi noticiado à preocupação com a higienização e saúde do alunado, a formulação de colônias de férias em locais próprios para crianças consideradas enfraquecidas e tuberculosas e um projeto de criar uma instituição denominada “o copo de leite” para crianças pobres. (DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, 29 de dezembro de 1928, p.3)

As diretrizes revelam uma seleção que dividia em espaços diferentes (“próprios”) as crianças consideradas sadias e fortes das crianças desvalidas, fracas e pobres, gerando dessa maneira uma hierarquia social. Sobre isto Arantes (2014) demonstra que um dos aspectos do discurso de Carneiro Leão é que ele atrelava a qualidade

de educação ao tipo “*genuinamente nacional*”, o branco. A autora coloca que este pensamento etnicorracial estava impregnado na sociedade brasileira, tinham por base as teorias racistas as quais suscitavam que “*os brancos eram a parcela pensante da sociedade*”, desta maneira seriam responsáveis pelo progresso e modernização da sociedade brasileira. (ARANTES, 2014, p. 92)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa percebemos que os intelectuais brasileiros depositaram a esperança na modernização do país e regeneração da raça nos pressupostos da eugenia, os quais acreditavam na existência de uma hierarquia entre raças. Portanto, o processo eugênico demandava ações que possibilitasse o progresso o progresso civilizacional da nação brasileira. (SOUZA, 2008 p. 160)

Foi perceptível que as discussões e ações em torno da eugenia estavam acompanhadas ao higienismo. As ações que envolviam a higiene estavam presentes no cotidiano social, as autoridades governamentais com base nas teorias dos higienistas constituíam ações que disciplinavam o corpo, a família, o saneamento das ruas e as construções prediais. (OLIVEIRA, 2003, p. 14)

Em meio às particularidades do contexto social brasileiro para que pudesse haver o desenvolvimento dos ideais eugênicos os intelectuais nacionais associaram-se ao higienismo (SOUZA, 2008 p. 160). Sendo assim os resultados obtidos nos revelaram como ocorreu o processo de higienismo nas instituições escolares de Pernambuco, as quais através de anúncios salientavam suas preocupações com relação à higiene e a seleção de um alunado sadio que atendessem aos padrões estabelecidos na época. Diante do exposto percebemos que estas informações acerca das dependências da escola conforme aos ideais higiênicos do período e os requisitos para admissão do alunado eram veiculadas, no intento de propagar os ideais eugênicos e higiênicos que se estruturava na sociedade deste período, ao mesmo tempo em que atendia as diretrizes implementadas por órgãos administrativos e fiscalizadores como a Inspetoria de higiene. Além disto, os gestores ao assinar os anúncios revelavam uma representação ativa acerca destes ideais eugênicos e higiênicos que se instaurava na educação.

Após reforma Carneiro Leão em 1928 percebemos uma divisão ainda mais definida dos espaços de aprendizagem entre as crianças que atendiam aos padrões estabelecidos no período e as crianças consideradas desvalidas, doentes e pobres

REFERÊNCIAS

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Collegio Alemão**. ANNUNCIOS. In: Fundação Joaquim Nabuco, exemplar microfilmado Recife, 4 de janeiro de 1911, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **INSPECTORIA DE HIGIENE. Expediente do dr. Inspector de higiene, do dia 5 de outubro de 1910**. GOVERNO do ESTADO. In: Fundação Joaquim Nabuco, exemplar microfilmado Recife, 6 de janeiro de 1911, p. 2.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Escola de aprendizes artesãos Pernambuco**. EDITAES. In: Fundação Joaquim Nabuco, exemplar microfilmado Recife, 13 de janeiro de 1911, p. 4.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Secretaria do Gymnasio pernambucano**. EDITAES. Recife, 24 de janeiro de 1912, p. 4. Acesso: 21/05/2016 Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_09&pasta=ano191&pes=>

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **GYMNASIO AYRES GAMA**. In: Fundação Joaquim Nabuco, exemplar microfilmado Recife, 4 de janeiro de 1915, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **GYMNASIO OSWALDO CRUZ**. ANNUNCIOS. In: Fundação Joaquim Nabuco, exemplar microfilmado Recife, 1 de janeiro de 1918, p. 7.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **CONSTRUÇÕES ESCOLARES NO RECIFE**. ESTUDOS & OPINIÕES. In: Fundação Joaquim Nabuco, exemplar microfilmado Recife, 4 de janeiro de 1920, p. 4.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Reforma da Instrução Estadual**. O ACTO DO SR. GOVERNADOR DO ESTADO MANDANDO OBSERVAR UM NOVO PLANO PARA O ENSINO NORMAL E PRIMARIO. Recife, 29 de dezembro de 1928, p. 3. Acesso: 20/04/2016 Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_10&pasta=ano192&pes=>

BIBLIOGRAFIA

ARANTES, Adlene Silva. **Processos de racialização em escolas primárias pernambucanas (1911 – 1945)**. Tese de doutorado em educação. João Pessoa, PB: PPGE, UFPB, 2014.

FERNANDES, Priscila; OLIVEIRA, Kécia. **MOVIMENTO HIGIENISTA E O ATENDIMENTO À CRIANÇA**. Simpósio Regional Vozes Alternativas, 2012. Acesso: 15/01/2017. Disponível em: <<https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>>

GONDRA, José G. . In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550.

OLIVEIRA, Iranilson. **“FORA DA HIGIENE NÃO HÁ SALVAÇÃO” :adisciplinarização do corpo pelo discurso médico republicano**. Revista de humanidades. Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte v.4 - n.7 - fev./mar. de 2003– Semestral ISSN -1518-3394. Disponível em <www.cerescaico.ufrn.br/mneme>

RANGEL, Pollyanna. **Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX**. Revista Simbiótica vol. 2, n. 1, jun., 2015. Acesso: 12/01/2017 Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EXnWi6e7sdEJ:www.periodicos.ufes.br/simbiotica/article/download/10324/7264+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br>> SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)**. São Paulo: companhia das Letras, 1993.

SILVA, Andréa Agnes. **A imprensa pernambucana (1889-1910): aspectos teórico-metodológicos da utilização do jornal na pesquisa histórica**. Mestranda em Educação do Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFPE, 2003.

SOUZA, Vanderlei. **Por uma nação eugênica**: higiene, raça, identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, V.1, n. 2, p. 146 – 166, jul/ dez 2008.

FIM DA ESCOLA, A MORTE DO EDUCADOR E O CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha

UFRGS PPGEDU

Porto Alegre RS

Guilherme Schröder

UFRGS PPGEDU

Porto Alegre RS

RESUMO: O artigo trata do fim da escola, da morte do educador e do contemporâneo na educação. Ao invés de tratar o tema de modo analítico ou explicativo, se coloca como um exercício de escrita crítico-criativo que atualiza os termos do problema ao mesmo tempo em que produz reflexividade. Texto polissêmico. Se elabora com a fantasia de auto atualização e proliferação de vozes sobre o fim da escola, a morte do educador, o contemporâneo na educação. Jogo em misturas de potências articulando passado, presente e futuro, bem como a realidade e a ficção. A morte do educador como o lugar de uma fala declinante, corrosiva, onde desdobram-se os espasmos de uma linguagem apodrecida e de um ser arrancado aos antigos possíveis de sua zona de enunciação. O fim da escola funciona enquanto fantasia diretora da escrita, elemento desencadeador do encontro entre o imaginário da escrita e o cenário de novos futuros possíveis desenhados por um atrator caótico que defende a realidade contra seus

aparelhos semióticos de escravização. O texto não apresenta modelos, nem segue a lógica de um determinado percurso teórico filosófico tendo em vista alguma finalidade de explicação. Todavia, se assume enquanto manifestação do intertexto absoluto da vida. Sem filiações excessivas, o que se apresenta é a resultante ontologicamente fragmentária dos pedaços de vida plurais experimentados e incorporados em algum lugar de leitura e de vivência. Serve-se de elementos significantes extraídos de outros textos para compor, escolhendo como interlocutores privilegiados os escritos teóricos de Roland Barthes, Maurice Blanchot, Giorgio Agamben entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Educação; Criação

ABSTRACT: The article is about the end of the school, the death of the educator and the contemporary in education. Instead of addressing the issue in an analytical or explanatory way, it stands as an exercise of critical and creative writing that updates the terms of the problem while it produces reflexivity. Polysemic text. Is elaborated with the auto update fantasy and proliferation of voices about the end of school, the educators death, the contemporary in education. Game in power rating mixture articulating past, present and future, as the reality with fiction. The educators death as a

place of a declining speech, corrosive, were unfold spasms of a rotted language and a being ripped out to the old possible of your enunciation zone. The end of school works while fantasy director of the writing and the new possible futures scenery designed by a chaotic attractor defending the reality against their enslavement semiotic devices. The text doesn't presents models, neither follows the logic of a determined philosophical theoretical path in view of an explanation purpose. However, is assumed as a manifestation of absolute intertext of life. Without excessive affiliations, is presented the resulting ontologically fragmentary of plural life pieces experimented and incorporated in some place of reading and experience. It uses significant elements taken from other texts in order to compose, choosing as privileged interlocutors, the theoretical writings of Roland Barthes, Maurice Blanchot, Giorgio Agamben and others.

KEYWORDS: Scripture; Education; Creation

“Se fosse para ele se exprimir afinal. Por mais débil que fosse. Que acréscimo à companhia isso ia ser! Você está deitado de costas no escuro e um dia vai se exprimir de novo. Um dia! No fim” (BECKETT, p.36).

Texto polissêmico. Se elabora com a fantasia de auto atualização e proliferação de vozes sobre o fim da escola, a morte do educador, o contemporâneo na educação. Contemporâneo como aquilo que está aqui, agora, mistura de potência e ruído nas articulações entre passado, presente e futuro gerando jogos possíveis entre o sentido e a ausência do sentido; contemporâneos também como aqueles que estão conosco, locutores com quem escolhemos correr o risco de estar juntos para operacionalizar um texto. A morte do educador como o lugar de uma fala declinante, corrosiva, onde desdobram-se os espasmos de uma linguagem apodrecida e de um ser arrancado aos antigos possíveis de sua zona de enunciação. A morte do educador como o lugar de uma fala deslocada: já é impossível falar de lá, e ainda não é possível falar daqui. Acima de tudo, visamos o real, esse real que antes de ser atualizado em processos de formalização é matéria informe em estado de potência e continuidade absoluta. Através do exercício do texto, atuando como teor inorgânica acoplado aos limites da linguagem, há aqui uma defesa do real frente às diversas matrizes discursivas colonizadoras que pretendem revelá-lo.

O texto não apresenta modelos, nem segue a lógica de um determinado percurso teórico filosófico tendo em vista alguma finalidade de explicação. Todavia, se assume enquanto manifestação do intertexto absoluto da vida. Sem filiações excessivas, o que se apresenta é a resultante ontologicamente fragmentária dos pedaços de vida plurais experimentados e incorporados em algum lugar de leitura e de vivência – a resultante necessária da mistura, do gosto, da sorte, dos azares, do excesso e do precário, transformados em matéria de texto educacional. Pedaços que não geram histórias de linhagens, mas que funcionam ao ativar processos textuais. “Kama-sutra da linguagem”, gesto antropofágico, exercício ético pós-estrutural que transita via multiplicação dos devires. Se alimenta de outros tantos textos que educam os sentidos,

de outros tantos espaços que alimentam a percepção. Busca suplementos de alegria discursiva que balanceiem a aridez e a tristeza da língua, abrindo ao redor dos modos de existência do possível uma zona tanto maior de indeterminação. Nada disso nas bolhas de transcendência do idealismo romântico educacional. Tudo isso no corpo, na carne, no sentir imediato daquilo que é e funciona como contemporâneo. No *aqui-e-agora* terrestre do acontecimento, a pretensão de dar vida a um novo fragmento em meio ao emaranhado caótico dos intertextos educacionais. Habitando decididamente o interior do texto, manifesta um gosto pelos processos polifônicos que abrem as vias do sentido pela multiplicação de vozes. Vozes muitas vezes estranhas, estrangeiras, uma vez que pertencem a esse lugar atópico do educador morto, da ausência de escola e que, mesmo como ausência, ainda se faz presente no discurso. De certo modo, é exatamente isso. O educador morto e o fim da escola como manifestações precárias de uma matriz educacional vista e dita no interior vertiginoso de um universo de significação sempre ainda escuro, indisponível para os aparelhos castradores da discursividade, e ainda assim, de alguma forma, presente.

Antigamente, desde o remoto tempo em que a implacável fúria das musas foi aprisionada em socráticas figuras, as fábulas andavam de braços dados com a moral. Depois, nasceu a escola, fábula do tempo livre, e foi invadida pela hidra de cabeças renascentes que atende pelas morais de ocasião. A cada acaso, uma causa; a cada dado lançado pelo sorteio caótico dos olhares e das manifestações, uma finalidade impressa nos corpos. Um dia, aquele laço se rompeu. E a escola acabou. Nesse mesmo instante, alguém perguntou por que, afinal de contas, era preciso esperar pelo transe coletivo da grande ausência da escola para ver a fábula se desprender da moral (ou aquilo que se costuma chamar “a hora do recreio”). E um professor, depois de distribuir parcelas de gritos e palavrões, se apresentou para oferecer um bocado de silêncio. Ele ainda não vai falar; ele já não pode falar; nesse momento, o lugar de onde ele falaria está escuro, e ele está curvado como um pequeno caramujo sob a pancada seca do destino sem escola; sua condição foi tomada, preenchida por uma potência cega de aluno, quer dizer, pela ausência de luz, ou melhor, sombra, imenso sombráculo virtual. Você sonhou que o aluno agora seria valorizado, que finalmente ele se tornaria sujeito da sua própria história, mas não. O que vale aqui é a sombra, a penumbra grafológica atemporal onde cresce o desespero; e do desespero, a pancada, a escrita breve do acontecimento em fragmentos rarefeitos de um impossível educacional.

Impossível. Ao mesmo tempo, é justamente aí, nesse terrível manancial do desespero, onde se pode sentir que a plenitude total do negativo – ausência erótica de si e do mundo – funciona como uma atmosfera meio flácida e palpitante em que aluno e professor se confundem sob o efeito de um *continuum* obtido quando a sala de aula é invadida por elementos encantatórios. Sala de aula e encanto, grave contradição ontológica. Em suas aulas sobre literatura em Berkeley, Cortázar dizia que o “encantatório” possui em aparência dois diferentes conceitos: encanto como magia, sortilégio xamânico, dionisíaco; e encanto como canto, cantar, necessidade do canto,

apesar de tudo. Em todo caso, encanto como efeito literário apocalíptico e festivo nascido da dissolução dos marcos referenciais e dos julgamentos: a escola acabada, dissolvida, e a necessidade de cantar. Outra escola? O professor impossível? Quem aqui ainda quer ser educado? Todavia, de alguma forma sim, *encanto*, pois no escuro total de um universo de linguagem destruído ainda resta uma presença, e essa presença, embora já não possa ocupar ingenuamente a duração de uma verdade, está ali, insiste em ser alguma coisa, talvez até mesmo grite contra essa radical impossibilidade e esse grito produza algum efeito de ruído. A música. O arrebatamento. “Mesmo parado no escuro atemporal você acha conforto em cifras” (BECKETT, p.48).

Você não vai falar. Você não pode falar; e, apesar de tudo, você fala. Um professor ausente, quase ausente, no entanto, ainda presente na ausência, busca uma solução para compensar o que seria uma paralisia do estilo, uma ponta de sagacidade na descrição de uma autoria professoral precária. Consternado pelo quadro de uma escrita paralítica, traça um círculo de giz em torno de seu próprio esgotamento e observa o desdobramento e a política expansionista das imagens e das proposições para fora do olho cego e latente de seu processo semiótico. “Fui além de todos os abismos. Silêncio e luminosidade” (VILA-MATAS, p.234). Uma *Paideia* holográfica cresce na fantasia de um novo universo educacional multidimensional. Numa dificuldade abissal de portar a caneta, um educador ainda assim escreve uma certa “Declaração dos Direitos do Sonho” e formula uma estranha regra de procedimento: “*quem parte de onde quer, chega aonde pode*”. Método Cristóvão Colombo, método André Breton. O alcance buscado é aquele de uma alegria de tipo muito especial, a alegria surrealista, manifestada quando irrompe na consciência a pontada de um agulhão desconhecido, sinalizando que uma terra nova foi encontrada. Mas que tipo de busca seria essa? Busca? Melhor seria desdobrar em movimentos: terra nova, esperança, pancada, morte. Diferentes domínios disciplinares, epistemologicamente coaccessíveis, capazes de sediar ao menos por um instante o desabrochar da alegria. Literatura, filosofia e antropologia brasileira se tocam e se contaminam formando uma espécie de geometria Zen onde a palavra, a ontologia e o pensamento retornam a um ponto de origem fantasmático excepcionalmente real. Devir-Brasil. Dá para acreditar nisso? É engraçado. Você parece querer acreditar. De longe dá pra sentir a gorda espessura do desejo de um esperançoso cretino querendo solapar o texto e introduzir alguma de suas brincadeiras propedêuticas referenciais. O cretino quer um efeito de remédio, alguma medicina linguística estereotípica, endoxal, um inteligível comprado na farmacopeia analítica que termine com tudo de uma vez por todas. Mas não, não vai ser assim. A medida certa e a tipologia do humor não são dadas pelo efeito narcótico da razoabilidade, mas pela potencialidade de uma economia do delírio que triunfa provisoriamente no desconhecido. Não dá pra negociar com essa presença lassa que teme o lusco-fusco do paradoxo. A intuição poética, a alegria surrealista e a estética contemporânea são mobilizadas para traçar um roteiro capaz de tirar a escrita do impasse e a escola do seu desfecho catatônico; mas é evidente que elas não podem

fazer mais do que proporcionar pequenos excursos sobre o desastre; na melhor das hipóteses: fornecimento de matéria larvar para os volteios de uma linha funâmbula.

Já tentamos tecer, por muito tempo linhas se cruzaram com demasiado cuidado, com determinada ordem de entrelaçamento. Ousar fazer feltro, artesanaria caótica de enrolamento desatinado de linhas que se enroscam. Tecer e com tecer, acontecendo no emaranhado dos movimentos aberrantes, fazendo outra coisa que era mesma de antes, mas totalmente diferente. Fiando formas impossíveis apenas pelo prazer de confiar. Novas línguas já se manifestam. Expressam palavras que não são expelidas esperando entendimento. Parecem não buscar comunicação comum. Exalam palavras por forças e formas de desejo produtivo. Máquinas de corpos que exigem encontros. Potência de movimento que encaixa qualquer diferença. Ninguém nunca quis ser ensinado, mas sempre buscamos o encontro. Do êxtase de fiar potências sem alguém que tece de fora com intenção e expectativa sobrepujante, brota uma paixão explosiva pela educação. A vida se torna ela mesma educação. Educação animista que respeita explorações desatinadas. Respeitar como espreitar de novo.

Educação quando se debruça ao outro, prepotência para competência. Quando se debruça a si mesma, atividade e “compotência”. Nos espaços destinados à educação, onde exclusivamente dizem acontecer o ensino, cercado de muros e ordens, já nem conseguimos perguntar mais o que pode o corpo ali dentro. O corpo sempre pode, mesmo encarcerado, mesmo na solitária, mesmo amarrado e em tortura, o corpo sempre pode. Mas o que interessa é questionar o que poda o corpo? Corpo que pode tanto, podamos. O corpo não é passível de ensino, no máximo aplicamos pequenas torturas. O pensamento muito menos, segue em sonhos e delírios mesmo nos mais grandiosos encarceramentos.

O educador sentado no vazio do banheiro exclusivo. As mãos no rosto, cotovelos no joelho. A tampa e a porta estão fechadas, por dentro. Mesmo exclusiva, a porta está cheia de frases de desespero e angústia. Insistentemente ele pensa uma nova frase que possa resolver a situação, novas ideias, novas certezas. Não consegue escrever frase nenhuma, apenas mais um risco forte para não deixar de usar o pincel já sem tampa. Volta para a reunião de professores. A diretora interina segue gritando. Ela sim, portadora de certezas e convicções. Ela parece saber como tudo deve acontecer daqui pra frente. Cita leis, cita os debates nacionais sobre o currículo, cita o belíssimo Planejamento Pedagógico elaborado com muito custo por uma estagiária de pedagogia. Aponta para as imensas pilhas de livros didáticos que já não tem mais onde ser enfiados e ocupam o espaço entre os armários enferrujados e o sofá rasgado dos fumantes.

Na angústia de necessariamente encontrar consolo nas ideias, resolvem investir em certezas. Mas ainda pior, as extensas reuniões se dedicam a antever cada certeza planejada almejando sua implantação impecável. Cada chuva em milímetros, o vento na direção e velocidade. Mas antever não basta, a necessidade que movimenta é de ter ainda mais convicção. Esforço hercúleo de elaborar antes cada passo e gesto

da coreografia. Coreografia extensa; bimestre, semestre, ano, fundamental e médio. Dispositivos de pasteurização para cumprir ordens e atingir metas. O grande líder ameaça com corte de verbas, fecha a torneira, desliga a luz. Este é o problema quando os que usam os recursos não tem acesso ao reservatório. Onde existe ameaça já não existe escola. Onde existe ordem e utilidade já não tem como acontecer educação. Depois de mais uma imensa caneca de café o professor volta para o banheiro exclusivo, agora ele tem certeza da frase nova, escreve com o pincel atômico grosso vermelho a frase que o fará aliviar as tensões por algumas horas. Na reunião tudo parece resolvido, se cada uma das ações pensadas for realizada todos os problemas vão acabar.

Longínquos tempos de muita luz. Acreditou-se na luz. Mas ampliar a intensidade da luz ao máximo pode cegar. Assim depois de um tempo os portadores de lanterna, os intermediários do Sol passaram a ser ignorados. O escuro começou a fazer sentido depois da aceitação. Honrar a sombra sem desatino. Quanto medo poderia brotar na imersão das penumbras? Pois alguns desavisados, já quase doentes de cabeças latejantes, resolveram abandonar a louvação iluminada. Descobriram nas cosias que não sabiam o êxtase. Onde os iluminados diziam que só havia angústia e desespero, encontraram orgias pela realização do não saber. O mistério era uma deusa encantada, preta véia dos olhos de buraco negro, cabelos volumosos, enroscados. A dúvida passou a ser a paixão mais deliciosa.

Foi quando ele chegou na segunda feira pela manhã já descrente de qualquer salvação, nenhuma melhoria era possível. Mas ele gostava da turma, dos estudantes, sabia o nome de quase todos. Resolveu abrir o jogo. - Sexta feira tivemos mais uma reunião de professores para definir cada dia da vida de vocês. Participo destas reuniões demoradas fazem 25 anos, todos os meses, algumas semanais. Em todas as vezes falamos apenas em como conter cada espaço de criação de vida, como controlar e definir ações para ordenar a vida de todos vocês. Mas nunca deu certo, sempre saímos com muitas certezas do que fazer, mas nunca conseguimos implantar nada. Vocês venceram, a escola chegou ao fim, a escola na verdade parece que nunca existiu. O lugar de não fazer nada, *Scholé*, morreu antes do primeiro suspiro. Não quero mais assumir compromisso de executar qualquer uma das convicções estratégicas definidas. Não sei o que fazer, não quero mais controlar a vida de vocês, não quero mais controlar a vida de ninguém. Nada do que eu falo é para algum de vocês, tudo que digo é para qualquer um. O que preciso dizer se direciona para uma massa amorfa de pessoas que poderiam estar aqui, num deserto ou numa ilha em Fuji. Não existe relação, nem conexão. Ficamos aqui fingindo um teatro patético enquanto apenas seguimos à risca conversas protocolares. Precisamos nos enxergar, precisamos saber quem somos. Precisamos ser alguma coisa além da burocracia que nos esmaga.

E não foi mais fundo da caverna que encontraram sua saída. Preferiram manter-se entre, manter-se no meio, nas bordas. Ainda podiam ver as nesgas de luz dos

significados, mas ainda capazes de manter as pupilas dilatadas para as possibilidades. A exploração era conjunta mas sem portadores da escuridão. A noite não é coisa de conseguir carregar. Não existe tipo de lanterna de fazer escuro. A sombra vai junto com cada um, não tem como tomar conta da sombra do outro. Sombra é coisa que não se ensina, sombra não se deixa ensinar. Novas composições de mundo e de si nesta postura inaudita. Explorações e experimentações que não esperam de véspera nem projetam objetificações. Caminhar que adota a calma e despreensão de salvamentos, o mundo é muito urgente para ter pressa e a realidade é excessivo deleite para achar que se pode melhorar. Não tem expectativa de perfeição nem intenção de resultado. Estranho movimento para olhos fatídicos. Fatos escondem condições da percepção. Afirmam certezas no aniquilamento, negação e repúdio de tantas formas. Não pode, não é, não quero. Negacear a dúvida, desconsiderar o mistério causa alucinação do saber. Pois ousados são os que assumem não saber. Assumem que não sabem para onde estão indo. Assumem que não tem qualquer certeza sobre o que irão encontrar. Não adotam convicções como gatos de estimação.

O que acontece quando não se sabe o que deve ser feito? Com o educador morto e sem a insistência acachapante de busca por ideais, ninguém mais sabia o que deveria ser feito. Quanto podem surpreender os poetas soltos em campo aberto. Nem o mais vanguardista poderia suspeitar. Quando a educação se acessa de imediato, sem mediações, quando a educação não precisa pedir licença, quando educar não pede autorização nem debruça autoridade. Quando se destruiu a escola e não se precisa esmolar direitos e migalhas. Como alguém poderia sufocar porque não foi autorizado a respirar? Medo nenhum consegue impedir, não importa o tamanho da insegurança nem a gravidade da ameaça. O encarceramento e a submissão não foram mais tidas como razoáveis e assim todas as impossibilidades tiveram espaço para borbulhar. Se foram assim também todas as poupanças de conhecimento, as revelações à prestação, toda mesquinaria de imposição de dívida e acumulação falsificada.

As zonas de contato com as indeterminações sempre estiveram abertas, por mais forças de poder e formas institucionais, estas zonas sempre estiveram expostas. Territórios com bordas de desapego, trânsito de efemeridades, espaços de dúvidas e desimportância. Encontros acontecem, potências brilham quando não sabem, quando não utensílios. Nestas zonas explode intensidade espalhando vontade de criação. Caos intempestivo de laboração intensiva. Oratório de si. Tudo que não é extremo, toda a mistura do meio. Composição nos atravessamentos, arregaçado e trêmulo diante de tamanhas possibilidades. Bastava não deixar a preguiça vigorar, e então dissipar a cumplicidade inferiorizante com qualquer poder.

Acreditamos mais nas coisas que não morrem. As coisas que não morrem não estão vivas. O Estado vai seguindo, parece mais sólido que qualquer corpo. Admiramos os que se conservam, permanecem no tempo, falseando a impermanência perturbadora. Para se fazer existir assim, a sociedade institucionaliza-se. Se faz corpo em instituições. Institui. Neste processo vai determinando e definindo. Neste caminho,

permanece, mas faz onde passa, terra arrasada. Pouco brota nos cercados do Estado. Costura ordens, classifica, discrimina. E na busca pelas certezas dá fim, define nas definições. Cada determinação é um término, um acabamento. Assim quem o encontra, finda. Entra num mundo de produção estéril, não há vida em quem não aceita morrer.

Nada disso, nenhuma parte deste delírio é coisa de projeção de um futuro adequado, lugar de satisfação perfeita. Cada delírio descrito já acontece. São insignificantes acontecimentos, pequenas coisas ativas. Mas são coisas que não se desejam totalizar. Estas outras pequenas práticas não querem fazer história nem almejam entrar para os livros didáticos, isto seria morrer o que são. Nenhum destes delírios imagina unificação massiva, não se manifestam em prol de uma vida boa e ideal. Não visam levantar bandeiras contra, não querem derrubar parede nenhuma, mas entregam marretas com alegria. Que se derrubem por dentro as paredes cinzas e tristes. Mas não se adota esperança, a arte de esperar. Nem se adere à vontade de transformação, argumentação parlamentar, convencimento, sedução para alguma reforma do continente dos mesmos conteúdos intoxicantes. Desintoxicação dos lixos e produção de potência sem esperar condições, nem condicionamentos. A contaminação de excesso de pureza é que rebaixa a vida. Efemérides e insignificâncias em bolhas ruidosas, saboreando dia a dia extremos gozos em posições nunca sonhadas. E nada disso é volta a passado idílico qualquer nem busca de futuro algum a chegar. Não se trata de uma tentativa de explicar o que as coisas são, explicar seu tempo sempre será um retardo. Nem se trata de dizer como as coisas deveriam ser, mas olhar para as forças e possibilidades criando junto novas composições. A escola já teve fim, já foram todas destruídas, o educador morreu, sempre esteve morto. Os anarquistas nunca tiveram um governo para entrar nos livros, mas sempre venceram, nunca foram vencidos. Sua potência de insignificância e invisibilidade, varia e nomadiza, quando alguém aponta para o alvo, eles já não estão mais ali.

Quando chega no nível mais baixo é que o rio está no mar. Espalhando e dispersando, sem qualquer intento de unidade pasteurizada. Largando, por ética, qualquer arrebanhamento, qualquer condução coercitiva diária. Não admitindo interações compulsórias em idades cada vez mais antecipadas. Sem presunção de burrice e julgamento prévio de incapacidade não considerando o amplo direito de defesa. Não é mais viável o aniquilamento sequencial dos desejos. Não é de obrigações inovadoras que precisamos. Não é para o doutrinamento sutil e encantamento efetivo que vamos dedicar a vida. As caixas pretas da escolarização um dia foram questionadas. E lá dentro descobriram o implante robótico da ensinagem intencional. Carregados de expectativas, moribundos portadores de livros didáticos, encarceram inocentes, estancam os fluxos, retêm possibilidades. Foi por perceber a mesma contingência nas aulas e nas jaulas que a escola acabou. “No crime de cárcere privado a vítima quase não tem como se locomover, sua liberdade é mais restrita que no sequestro, ficando confinada em um quarto ou uma pequena sala.” O crime se agrava na duração recorrente da restrição e do impedimento do livre ir e vir.

Quando a ficção traz a realização de uma educação alegre, a complicação é acreditar em qualquer outra realidade. Pelo menos a potência de criação ativa de ficções permite a não estagnação nas formas unificadas, condicionadas e negativas que abafam a vida. O delírio que balança a bundamolisse do mesmo. Novas línguas sempre foram faladas, muitos ditos dialetos nem faziam questão de usar escrita. “Nosotros” nunca paramos de tecer nossas micro histórias. A educação nunca convergiu com o ensino. Mas dentro de um pessimismo alegre nem sempre convém a indelicadeza de destruir o muro dos outros. Os cachorros mordem quando mostramos a corrente que está prendendo o pescoço. O vizinho abstêmio reclama dos amantes que gemem.

Ocupação da esquina, encostados no muro pichado de uma escola que já nem se sabe se existe. Escolas ainda existem? Eles perguntam. E educadores? Para algumas pessoas não existe ensino possível. Pessoas não são passíveis de serem ensinadas, somente se deixam submeter. Então o professor nunca mais entrou no banheiro escuro, fedorento e exclusivo. Não mais deixou que a ameaça trouxesse submissão. Fazia silêncio, mas ninguém foi silenciado. As potências se encontraram nas primeiras marretadas. Muros aproximam tanto quanto armas servem para se defender. O elevador de serviço, o banheiro exclusivo, a corrente do cão, o aviso do síndico no mural, tantas coisas acabaram junto com o fim da escola. O educador finalmente pode descansar em paz.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BECKETT, Samuel. **Companhia e outros textos**. São Paulo: Globo, 2012.

CORTÁZAR, Júlio. **Aulas de literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

VILA-MATAS, Enrique. **Exploradores do abismo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

<http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/sequestro-e-carcere-privado>

FINANÇAS COMPORTAMENTAIS NO MERCADO FINANCEIRO BRASILEIRO

Mirian Sousa Moreira

Universidade Federal de Goiás
Catalão - Goiás

Ana Clara Ramos

Universidade Federal de Goiás
Catalão - Goiás

Daiane do Rosário Martins da Silva

Universidade Federal de Goiás
Catalão - Goiás

Ana Paula Pinheiro Zago

Universidade Federal de Goiás
Catalão - Goiás

Carla Mendonça de Souza

Universidade Federal de Goiás
Catalão - Goiás

Sulamita da Silva Lucas

Universidade Federal de Goiás
Catalão - Goiás

Liliane Guimarães Rabelo

Universidade Federal de Goiás
Catalão – Goiás

Rafael Silva Couto

Universidade Federal de Goiás
Catalão – Goiás

se considera a análise sobre a ótica das finanças comportamentais. Sendo assim, objetiva-se analisar a produção científica sobre efeito manada no mercado financeiro, na área de Finanças Comportamentais, por meio de uma pesquisa bibliométrica na base de dados Portal periódicos CAPES, no período de 2006 a 2016. Foram levantados vinte artigos científicos, compostos por 37 autores. Como resultado, observou-se uma oscilação da produção nos anos investigados, bem como uma pulverização de autores, assim como as principais palavras-chave encontradas. O ano ápice de produção científica encontrado deu-se em 2016, com escritores em predominância do sexo masculino, em todos os anos nos quais houve publicações. Constatou-se também que a quantidade de referências internacionais é superior as nacionais e que os métodos mais utilizados foram qualitativos e teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Finanças Comportamentais, efeito manada, mercado financeiro.

ABSTRACT: This work sought to contribute to the study of the herd effect on the financial market in Brazil, that, until now, requires research, especially when considering the analysis of the behavioral finance perspective. Therefore, the objective is to analyze the scientific production about herd effect on the financial market, in the

RESUMO: Este trabalho buscou contribuir para o estudo sobre o efeito manada no mercado financeiro brasileiro, que, até este momento, carece de pesquisas, principalmente, quando

area of Behavioral Finance, by means of a bibliometric research in the Portal CAPES periodical, from 2006 to 2016. Twenty scientific articles were collected, composed of 37 authors. As result, we observed an oscillation of the production in the years investigated, as well a spraying of authors, as the main keywords found. The apex of scientific production was found in 2016, with writers predominantly male, in all the years in which there were publications. It was also found that the number of international references is higher than the national ones and that the most used methods were qualitative and theoretical.

KEYWORDS: Behavioral finance, herd effect, financial market.

1 | INTRODUÇÃO

As repercussões das crises têm abalado a economia do mundo todo, gerando prejuízos e flutuações no mercado financeiro. E isso gera questionamentos a respeito da eficiência do mercado. A campo de estudo das finanças comportamentais busca analisar o impacto gerado por essas falhas no mercado financeiro. Um dos principais motivos de apreensões dos investidores brasileiros são as generalizadas demandas, conhecidas também como efeito manada.

Com o propósito de contribuir para a literatura atual, este estudo objetiva realizar um mapeamento dos artigos publicados sobre o efeito manada no mercado financeiro brasileiro voltado para as Finanças Comportamentais, por meio de uma pesquisa bibliométrica na base de dados Portal Periódicos CAPES, no período compreendido entre os anos de 2006 e 2016.

Diante disso, torna-se de ampla importância a erudição de um estudo bibliométrico sobre o efeito manada, sendo que esta investigação pode vir a calhar como apoio para maior compreensão deste tema complicado. Além disso, ao efetuar uma verificação de dados, pode-se salientar a conduta do progresso dos trabalhos científicos publicados ao longo do tempo, destacando vertentes que consintam com a orientação para pesquisas posteriores sobre o assunto.

Além desta introdução, o artigo está ordenado da seguinte maneira: a seção dois apresenta a revisão de literatura sobre Finanças Comportamentais e Efeito Manada no mercado financeiro brasileiro; na seção três, são apresentados os procedimentos metodológicos; na seção quatro, expõe-se a análise e discussão dos resultados; na seção cinco, são apresentadas as considerações finais; e por último, os agradecimentos e referências.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Finanças comportamentais

Finanças Comportamentais, apesar de não ser um campo de estudo novo, passou

a ser estudado com mais ênfase nos últimos tempos, por considerar que a psicologia sustenta a determinação do comportamento nos mercados financeiros (LIMA, 2003). Finanças Comportamentais pode ser definida como sendo o campo da ciência que analisa o comportamento de investidores frente aos fatos no momento da decisão de investimento (LINTNER, 1998).

De maneira dissemelhante da teoria moderna de finanças (MTF), a finanças comportamentais busca fugir do pressuposto principal: que todos os investidores são racionais (KUTCHUKIAN, 2010). Para Shefrin (2000), a medida que se move para discutir as aplicações desses conceitos, deve-se ter em mente que a literatura em tomada de decisões comportamentais sugere que as pessoas tendem a ser:

- avessas à perda;
- suscetíveis ao enquadramento que os leva a selecionar opções inferiores;
- excessivamente confiantes; e
- propensas ao viés de confirmação.

Moderna Teoria de Finanças	Finanças Comportamentais
Informação Homogênea.	Informação tem custo, é recebida e processada de maneira diferente pelas pessoas; percepção errônea.
Expectativas Homogêneas.	Expectativas diferem entre as pessoas e ao longo do tempo.
Investidores são racionais.	Decisores têm racionalidade imperfeita, influenciada por heurísticas, representatividade, estruturação, reações exageradas, medo, otimismo etc.
Total divisibilidade dos ativos	Os ativos não são perfeitamente divisíveis ou acessíveis.
Não há oportunidades consistentes de arbitragem, o mercado se ajusta.	Há imperfeições de mercado que permitem arbitragem. Exemplo: <i>US Funds</i> x Bolsa de <i>Tokio</i> . Imprevisibilidade dos especuladores pode fazer com que arbitadores receiem apostar em operações de arbitragem.
Agentes <i>Price-takers</i> , não têm como influenciar o mercado.	Agentes têm excesso de confiança. Acreditam que podem mudar algo. Ilusão de controle da situação.
Mercado é homogêneo, independentemente da experiência dos participantes.	Investidores aprendem com o tempo; com o tempo têm a tendência de evitar <i>overtrading</i> , e aguardar mais tempo para obterem resultados, evitando vender antes da hora.

Quadro 1: Diferenças entre a Moderna Teoria de Finanças e Finanças Comportamentais

Fonte: Kutchukian (2010, p. 17)

2.2 Efeito manada no mercado financeiro

Efeito manada ou comportamento de manada retrata ocasiões em que um conjunto de pessoas age de maneira igual, embora não haja um rumo preestabelecido. O efeito

manada consiste no movimento correlacionado de investidores (BIKHCHANDANI; SHARMA, 2001).

A causa deste efeito é um assunto bastante discutido, e assume algumas possibilidades. Para Silva, Barbedo e Araújo (2015) tal efeito acontece a partir do momento em que o agente resolve imitar a decisão de investimento de algum outro investidor, por supor que o mesmo está mais a par das informações, confiando em tal ao invés de acreditar em suas conclusões próprias. No entanto, ao se deixar levar o investidor se encontra em uma posição na qual estará mais sujeito ao risco, por menosprezar as informações acessíveis até o momento presente, diminuindo assim, seu grau de aversão ao risco, o que vai contra o pressuposto de que todas as informações disponíveis são refletidas no preço. Kutchukian (2010) aponta que há outra possibilidade a qual está ligada aos choques e grandes quantidades de novas informações recebidas pelos investidores, fazendo com que se desencadeie um efeito manada sem que todas informações sejam totalmente analisadas.

Para Perobelli, Vidal e Securato (2013), o acontecimento de uma crise em uma pátria pode conduzir investidores a reorganização de suas carteiras, repensando suas aplicações em diversos mercados, não levando em consideração os pormenores presentes entre os princípios econômicos do mercado. Silva et al (2016) apontam que esse tipo de transmissão de impactos pode desencadear um efeito manada, despertado por sintomas ilógicos, como aumento da aversão ao risco, sustos financeiros, perda de confiança, comportamentos de efeito manada, *etc*.

Seguir o efeito manada no mercado financeiro pode ser tanto confortável quanto prejudicial. Primeiramente, o investidor sente uma necessidade de fazer o que o outro está fazendo, partindo da premissa de que há uma razão para o investidor modelo agir de tal forma em relação aos ativos. Então, se o investimento não for bem-sucedido o investidor terá uma falsa sensação de não perder sozinha, sendo que o medo real de quem segue o efeito manada é não enriquecer enquanto os demais estão enriquecendo.

Para Vieira, Da Silveira e Righi (2013), o comportamento manada no mercado financeiro ocorre em momentos de crises, em situação primária os investidores se desfazem de seus investimentos, fazendo com que os preços do mercado caiam. Na situação secundária as relações financeiras decrescem, sendo que os investidores possuem maior propensão em investir em investimentos com baixo risco de perda, estabilizando assim a liquidez.

3 | METODOLOGIA

Para a construção desse artigo foi utilizado o método bibliométrico que torna possível o entendimento e mapeamento das pesquisas, assim como o método qualitativo e quantitativo, sendo que a análise dos dados será feita por meio da estatística descritiva. A bibliometria é um método de pesquisa que possibilita descobrir

uma porção limitada de periódicos fundamentais que se pressupõe dispor os artigos mais pertinentes apresentados a respeito de um deliberado conteúdo, advindo da prática definida no grupo científico de abastecer as referências bibliográficas de todo trabalho (CUNHA, 1985).

A base de dados considerada neste estudo foi o Portal de Periódicos da CAPES, que oferece acesso a textos completos de, aproximadamente, 38 mil periódicos, tanto internacionais quanto nacionais, incluindo patentes, dissertações, teses, normas técnicas e demais.

A pesquisa delimitou-se entre o período de 2006 a 2016, sendo vinte artigos elegidos, considerados e classificados no âmbito do efeito manada.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A distribuição, por ano, dos 20 artigos científicos referentes ao efeito manada entre os anos de 2006 a 2016 está representada na Fig. 1, evidenciando uma oscilação na produção científica sobre o tema.

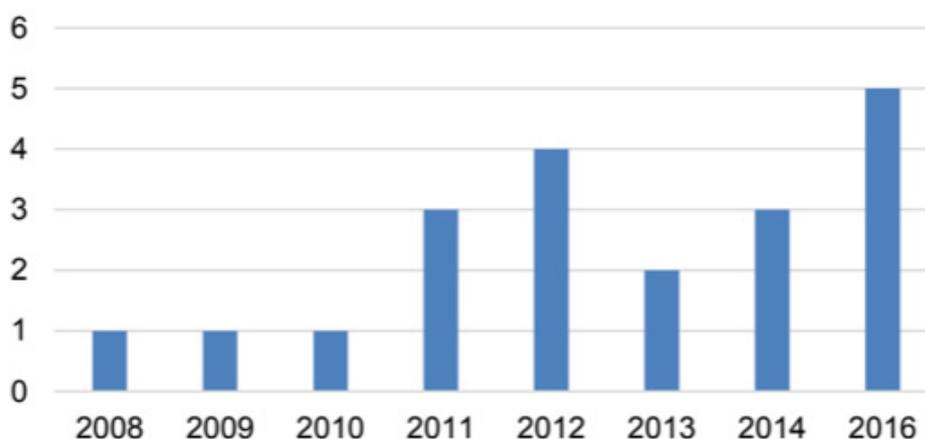


Figura 1: Quantidade de artigos publicados por ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com vista na Fig. 1, acima, nota-se que nos anos de 2006, 2007 e 2015 não houve publicações referentes ao efeito manada no mercado financeiro brasileiro. Em sequência, nos anos 2008, 2009 e 2010, constata-se um comportamento de estabilidade, começando a crescer a partir de 2011. No entanto, o crescimento é seguido por uma queda na produção científica sobre o efeito manada no mercado financeiro em 2013, sendo que a mesma permanece relativamente alta em comparação aos primeiros cinco anos. Em 2014, há um aumento novamente no desenvolvimento de pesquisas, atingindo o ápice em 2016.

Participaram da produção dos artigos 37 autores, sendo que apenas um dos mesmos publicou mais de um artigo. Neste caso, cabe ressaltar que o autor mais prolífero é Ferrari, o qual desenvolveu dois estudos.

Percebe-se uma pulverização de pesquisadores, o que pode danificar o fortalecimento teórico. Segundo Souza et al (2015), para que o fortalecimento teórico aconteça é imprescindível a interação e sequência dos estudos entre os pesquisadores. No entanto, tal aspecto não foi percebido nesse estudo.

Como classificação por revista, obteve-se o seguinte resultado: dos vinte artigos, quatro foram publicados na Revista Brasileira de Finanças, quatro na Revista Exame, e os outros doze se dividiram entre as demais revistas, como pode ser visualizada na Tab. 1.

Revistas	Publicações por revista
Acta Scientiarum	1
Administração Contemporânea	1
Administração de Empresas	1
Brasileira de Finanças	4
Brasileira de Gestão de Negócios	1
Ciências da Administração	1
Contabilidade	1
Direito	1
EIA	1
Eletrônica de Estratégia e Negócios	1
Exame	4
Finanças Aplicadas	1
Gestão, Finanças E Contabilidade	1
Informação & Sociedade	1

Tabela 1: Classificação por revista

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com relação ao sexo dos autores, nota-se na Fig. 2, que a maioria dos autores é do sexo masculino.

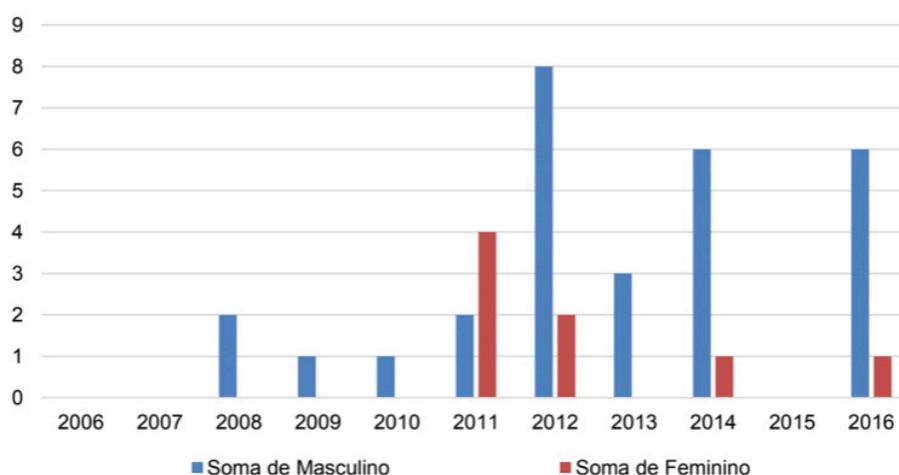


Figura 2: Sexo dos autores

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em quase todos os anos (2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016) nos quais houve publicações, constatou-se a predominância de autores do sexo masculino. Somente em 2011, a predominância foi feminina, sendo 4 publicações para o sexo feminino e 2 para o masculino. Dessa forma, o presente trabalho corrobora com o estudo de Santos (2015) que também encontrou em sua pesquisa a predominância de autores do sexo masculino.

Analisando outros fatores, em uma análise das palavras-chave encontradas nos artigos estudados, constatou-se que das vinte publicações, a palavra-chave mais frequente foi “finanças” como mostra na Fig. 3.

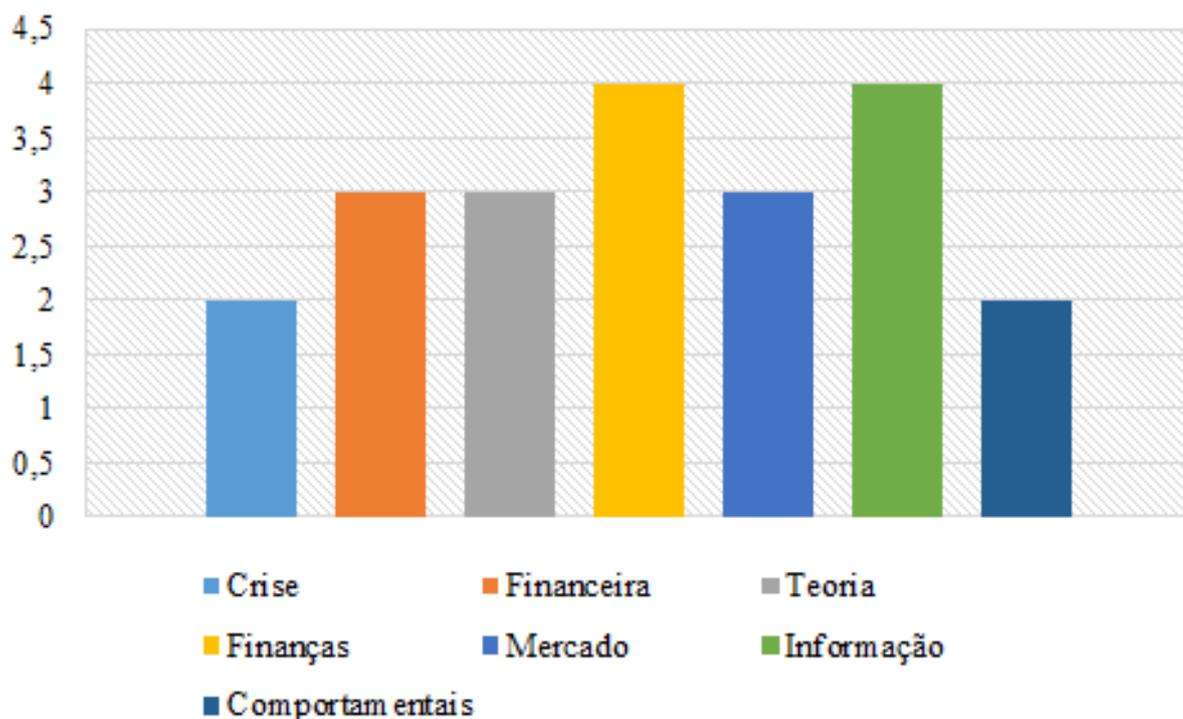


Figura 3: Palavras-chave
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Outro fator a ser discutido refere-se à quantidade de referências internacionais e nacionais. Dessa maneira, segue a Fig. 4 com o percentual de referências nacionais (32%) e internacionais (68%) utilizadas na produção dos artigos considerados. No entanto, apesar da quantidade de referências nacionais ser relevante, com 32%, nota-se que a fundamentação teórica se baseia consideravelmente na pesquisa internacional.



Figura 4: Classificação por referências

Fonte: Dados coletados, 2017.

Apesar da observação a respeito da atuação estrangeira nas investigações nacionais, é preciso conferir as técnicas metodológicas empregadas nas publicações.

A primeira classificação relacionada ao método empregado, sujeita-se ao ordenamento entre teóricos e empíricos, exibido na Fig. 5, na qual nota-se que os trabalhos teóricos (65%) se evidenciam em confronto com os empíricos (35%).

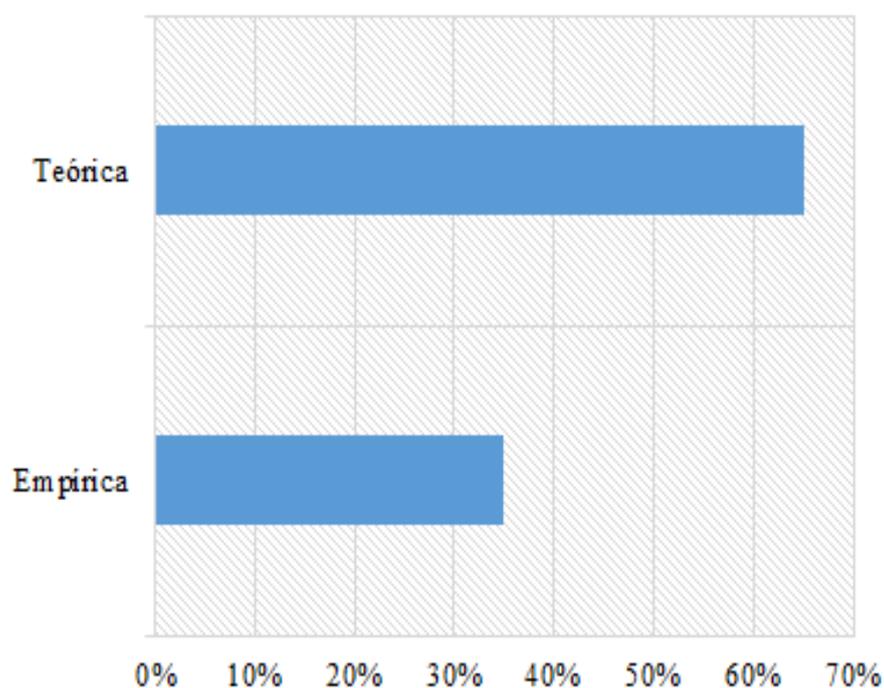


Figura 5: Classificação teórico/empírico

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Mesmo os estudos empíricos sendo preteridos aos estudos teóricos, entende-se que os dois cooperam para o progresso dos estudos acerca do efeito manada.

Na segunda classificação, relacionada ao método adotado, segue a disposição apresentada no Fig. 6.

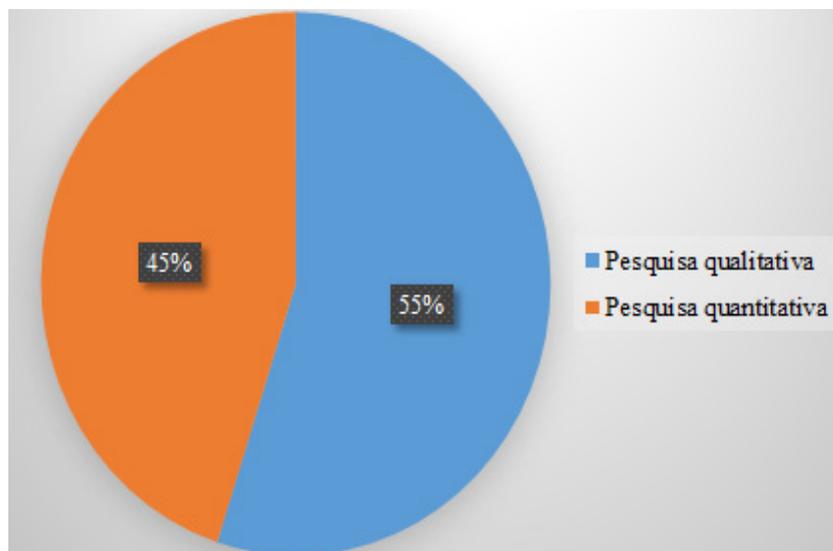


Figura 6: Tipo de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os resultados mostram a preponderância de estudos qualitativos (55%) em detrimento de pesquisas quantitativas (45%).

Quanto aos objetivos encontrados, um dos principais dos vinte artigos em análise relacionado ao efeito manada e finanças comportamentais, foi identificar os fatores que afetam significativamente a dinâmica do investimento em carteira no mercado brasileiro.

Sendo assim, quanto aos principais resultados encontrados concluiu-se que a aversão ao risco se faz presente na maior parte dos artigos. Dessa forma, de acordo com as amostras utilizadas nos estudos em questão ou fontes de pesquisas, apontam que a maioria da população considera a tomada de decisão de investimento de maneira racional, porém, constata-se a presença do efeito manada em alguns casos, principalmente em tempos de crise.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos neste artigo permitiram demonstrar que a área da Finanças Comportamentais, mais especificamente o tema “efeito manada”, representada pelos artigos científicos encontrados no Portal Periódicos CAPES, no período entre 2006 e 2016, atingiu seu ápice em publicações no ano de 2016, apesar das oscilações do período analisado. Constatou-se também: a predominância do sexo masculino nas produções, referências estrangeiras superiores as nacionais, e que os métodos predominantes foram teóricos e qualitativos.

As principais limitações do estudo referem-se ao tamanho da amostra utilizada, ou seja, muito sucinta para abarcar a diversidade de autores e correntes teóricas desse campo. O uso de apenas um banco de dados pode ser evidenciado como um fator limitante, assim como, o uso de apenas um descritor. No entanto, os resultados aqui obtidos podem instrumentalizar pesquisas correlatas no campo da Finanças Comportamentais.

Sendo assim, os indicadores bibliométricos aqui expostos permitiram um delineamento a respeito da evolução do tema apresentado neste estudo.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás (FAPEG).

REFERÊNCIAS

BIKHCHANDANI, Sushil; SHARMA, Sunil. **Herd Behavior in Financial Markets**. IMF Staff Papers, vol. 47, nº3. International Monetary Fund, 2001.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel et. al. **Revisão Bibliométrica sobre Mudança Organizacional e Aprendizagem Gerencial em uma Organização Intensiva em Conhecimento**. XXXV EnANPAD, Rio de Janeiro, p. 1-15, set. 2011.

CUNHA, M. V. **Os periódicos em ciência da informação: uma análise bibliométrica**. Ciência e Informação, Brasília, v. 14, n. 01, p. 37-45, 1985.

KUTCHUKIAN, Eric. **O efeito manada nos fundos de investimento no brasil: um teste em finanças comportamentais**. Dissertação (Mestrado em Finanças) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2010, 58f.

LIMA, Murillo Valverde. **Um estudo sobre finanças comportamentais**. RAE-Eletrônica, v. 2, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2003.

LINTNER, G. **'Behavioral finance: Why investors make bad decisions'**, The Planner, 1998.

PEROBELLI, Fernanda Finotti Cordeiro; VIDAL, Tatiana Ladeira; SECURATO, José Roberto. **Avaliando o efeito contágio entre economias durante crises financeiras**. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 557– 594, set. 2013.

SANTOS, Geovane Camilo dos. **Análise bibliométrica dos artigos publicados como estudos bibliométricos na história do Congresso Brasileiro de Custos**. Pensar Contábil, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 62, p. 4-13, jan./abr. 2015.

SILVA, Juliana Xavier Serapio da; BARBEDO, Cláudio Henrique da Silveira; ARAÚJO, Gustavo Silva. **Há Efeito Manada em Ações com Alta Liquidez do Mercado Brasileiro?** Portal Banco Central do Brasil, p. 1-20, abril, 2015.

SILVA, Rodrigo Abbade da, *et.al.* **Efeito contágio nos mercados financeiros: levantamento sobre a produção científica na base do scopus**. Revista UNEMAT de Contabilidade, v. 5, n. 10 jul./dez. 2016.

SHEFRIN, Hersh. **Beyond Greed and Fear: Understanding Behavioral Finance and the Psychology of Investing**. Boston MA: Harvard Business School Press, 2000.

SOUZA, Carla Mendonça *et. al.* **Bibliometria em cultura organizacional: um levantamento nos eventos da ANPAD**. *Perspectivas em Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 115-133, jul/dez. 2015.

VIEIRA, Kelmara Mendes; DA SILVEIRA, Vinicius Girardi; RIGHI, Marcelo Brutti. **Análise do comportamento temporal da liquidez no mercado acionário brasileiro**. *Revista de Finanças Aplicadas*, p. 1-18, jan. 2013.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

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 978-85-7247-096-4



9 788572 470964